



PARLEM-NE!

Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col.laborativa per a una acció educativa innovadora.

**Eva Bretones Peregrina
Pepi Soto Marata**



Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada
de la Universitat Autònoma de Barcelona (GRAFO)

**Títol:**

PARLEM-NE! Percepcions i realitats dels
promotors i promotores als centres educatius
de la ciutat de Barcelona: recerca col.laborativa
per a una acció educativa innovadora.

Autores:

© Eva Bretones Peregrina
© Pepi Soto Marata

Edita:

Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i
Orientada de la Universitat Autònoma de
Barcelona (GRAFO).

ISBN:

978-84-123113-0-3

Gener de 2021



Direcció de la recerca:

Eva Bretones Peregrina (UOC)

Pepi Soto Marata (UAB)

Equip de treball:

Míriam Carrasco Sánchez

Meritxell Gisbert Traveria

María Consuelo Real Beneyto

Núria Rochina Vinyals

Comissió de Seguiment del projecte:

Eva Bretones Peregrina (UOC)

Marta Comas Sàbat (CEB)

Manuel Cortés Muñoz (FPPC)

Jordi Escoín Homs (CEB)

Miguel Ángel Franconetti Andrade (FPPC)

Agustí Rubio Bernabeu (CEB)

Mariona Sacristan Valero (CEB)

Pepi Soto Marata (UAB)

Artur Vidal i Sapé (CEB)

Recerca realitzada en el marc del Conveni Específic de Col·laboració entre el Consorci d'Educació de Barcelona, la Universitat Oberta de Catalunya (LES - Grup de Recerca Laboratori d'Educació Social) i la Universitat Autònoma de Barcelona (GRAFO – Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada).

INFORME FINAL

Presentat el 6 de novembre de 2020



Consorci d'Educació de Barcelona

Generalitat de Catalunya
Ajuntament de Barcelona





“(…) si antes de cada acción pudiésemos prever todas sus consecuencias, nos pusiésemos a pensar en ellas seriamente, primero en las consecuencias inmediatas, después, las probables, más tarde las posibles, luego las imaginables, no llegaríamos siquiera a movernos de donde el primer pensamiento nos hubiera hecho detenernos”.

José Saramago, ([1995] 2000:112)

“Nada obliga más que el hecho de que confíen en ti”.

Proverbi indi, anònim.

“Aunque el aula sea ‘el escenario de la batalla’ (Roberts, 1971), la causa de la batalla puede estar en otro lugar”.

John Ogbu, ([1981] 1993:157)



Volem dedicar aquest estudi a nou persones compromeses i en moviment per la promoció socioeducativa del poble gitano, que teixeixen cada dia vincles i relacions professionals, que busquen l'entesa i l'encontre entre perspectives culturals i experiències escolars diferents. Persones compromeses i en moviment per la seva gent, pels seus orígens i pel seu futur.

*Per la Lluïsa, la Marga, l'Olga, la Tamara, en Dani, l'Isaac,
en Lero, el Paco H. i el Paco V.*



Índex de contingut

Introducció	14
1. Sobre el plantejament de la recerca	17
1.1. Marc conceptual de referència	17
1.1.1. Cultura i Educació	19
1.1.2. Bagatges culturals	21
1.1.3. Sobre la transmissió i l'aprenentatge cultural	23
1.1.4. Educació i Escola	24
1.1.5. Currículum formal, ocult i possibilitats transformatives	26
1.2. Marc Legislatiu	28
1.2.1. Llei d'Educació de Catalunya (LEC)	29
1.2.2. Pla Integral del poble gitano de Catalunya 2017-2020	31
1.2.3. Programa BCN Interculturalitat	33
1.2.4. Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona. Ajuntament de Barcelona.	34
1.3. Metodologia de recerca	39
1.3.1. Objectius.	39
1.3.2. Població	39
1.3.3. Tècniques d'obtenció i d'anàlisi de dades	40
1.3.4. Pla de treball	40
1.3.5. Equip de treball.	41
2. Sobre el procés de treball col.laboratiu	42
2.1. Jornades i reunions	42
2.1.1. Presentació de la recerca. Jornada 22 febrer 2019	42
2.1.1.1. Metodologia World Cafè	43
2.1.2. Reunions de treball i de seguiment de la recerca	44
2.1.3. Presentació de resultats	44
2.2. El treball de camp i les dades	46
2.2.1. L'accés al camp	46
2.2.2. Fases de realització	47
2.2.3. Entrevistes.	49



2.2.4. Observacions	49
2.2.5. Registre i elaboració de dades	53
2.2.6. Documentació	53
2.3. El procés d'anàlisi	54
2.3.1. Fases d'anàlisi	54
2.3.2. Categories d'anàlisi	56
2.3.3. Anàlisi de contingut	56
2.3.4. Triangulació	57
2.3.5. Anàlisi comparativa	57
2.3.6. Representació cartogràfica de les dades	58
2.4. Limitacions, dificultats i biaixos	59
3. Sobre les intencions: El Servei de Promoció Socioeducativa	60
3.1. Consorci d'Educació de Barcelona	60
3.2. Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano	61
3.2.1. Objectius i funcions	62
3.2.2. Àmbits i línies d'actuació i destinataris	63
3.2.3. Perfils i funcions de les persones promotores	66
3.2.4. Coordinació amb centres, equip i barri.	67
4. Sobre els resultats: realitats i percepcions dels promotors i promotores	69
4.1. Qui són les persones promotores?	69
4.1.1. Perfils i funcions de les persones promotores.	69
4.1.1.1. Gènere, edat, naixement, llengües	69
4.1.1.2. Residència, família i unitat domèstica	69
4.1.1.3. Vinculació amb associacions, entitats i grups de culte	69
4.1.2. Perfil formatiu i professional	70
4.1.2.1. Estudis i altra formació	70
4.1.2.2. Experiència i dedicació professional	70
4.2. On i per a qui treballen les persones promotores	71
4.2.1. Jornades laborals	71
4.2.2. Zones territorials de treball	74
4.2.3. Centres educatius de treball	77
4.2.3.1. Titularitats i etapes educatives	78



4.2.3.2. Periodicitat de la relació entre els centres i el Servei	80
4.2.3.3. Figures referents	85
4.2.4. Infants i famílies del poble gitano a les escoles. Ball de xifres	86
4.2.5. Centres educatius amb infants i famílies del poble gitano	90
4.3. Què fan les persones promotores	94
4.3.1. L'atenció directa a l'educació primària	94
4.3.1.1. Amb els nens i les nenes	94
4.3.1.2. Amb les famílies	97
4.3.2. L'atenció directa l'educació secundària	100
4.3.2.1. Amb els nois i les noies	100
4.3.2.2. Amb les famílies	103
4.3.3. Activitats	105
4.3.3.1. A centres educatius amb educació primària	105
4.3.3.2. A centres educatius amb educació secundària.	106
4.3.3.3. Tendències i variacions	110
4.3.4. Relació amb institucions, entitats, figures diverses i treball en xarxa	111
4.3.4.1. Quines, motius, periodicitat i tipus	111
4.4. Com ho fan?	116
4.4.1. Relacions i vincles establerts	116
4.4.1.1. Relació i vinculació amb les comunitats i territoris de treball	116
4.4.1.2. Relació i vinculació amb els centres educatius.	117
4.4.1.3. Relació i vinculació amb els membres de l'equip del Servei	118
4.4.1.4. Relació i vinculació amb el Consorci d'Educació de Barcelona	119
4.4.2. La dimensió cultural gitana, un intangible imprescindible	119
5. Sobre els resultats: impactes, preocupacions i aspectes millorables	124
5.1. Impactes que generen.	124
5.1.1. A les famílies, joves i infants.	125
5.1.2. Als centres educatius i a d'altres professionals.	126
5.1.3. Alguns aspectes a destacar	128



5.2. Preocupacions	129
5.2.1. Preocupacions i angoixes de les persones promotores.	129
5.2.2. Preocupacions dels centres educatius.	130
5.3. Aspectes millorables	133
5.3.1. Peticions i aspectes millorables	133
5.3.2. Interpel·lacions	135
6. Conclusions	137
6.1. Sobre els objectius de la recerca i el procés de treball col·laboratiu	137
6.2. Sobre la relació entre les intencions, les percepcions i les realitats	139
6.2.1. Sobre la relació entre les intencions i les realitats	139
6.2.2. Sobre la relació entre les percepcions i les realitats.	139
6.3. Catàleg conclusiu	142
6.4. Recomanacions	146
7. Bibliografia i documentació	149
7.1. Bibliografia citada i referida	149
7.2. Documentació consultada	151
8. Annexes	152
8.1. Annex I. Cartografia	153
8.2. Annex II. Fitxa etnogràfica persones promotores	170
8.3. Annex III. Fitxa etnogràfica centres educatius	174



Índex de figures

Gràfic 1. Treball de camp en centres educatius.	52
Gràfic 2. Treball de camp amb promotors/es	52
Gràfic 3. Treball de camp a institucions	52
Gràfic 4. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. La Marina. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	71
Gràfic 5. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Hostafrancs. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	72
Gràfic 6. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Gràcia. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	72
Gràfic 7. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Ciutat Meridiana. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	72
Gràfic 8. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Roquetes. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	73
Gràfic 9. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Torre Baró. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	73
Gràfic 10. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Sant Andreu. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	73
Gràfic 11. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Besòs-El Maresme. Curs 2018-2019.	74



Gràfic 12. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. La Pau-La Verneda. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	74
Gràfic 13. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació primària. Tots els territoris reunits. Curs 2018-2019 i 2019-2020	99
Gràfic 14. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació secundària. Tots els territoris reunits. Curs 2018-2019 i 2019-2020	104
Gràfic 15. Repertori de les activitats realitzades per les persones promotores a primària i a secundària. Tots els territoris reunits. Curs 2018-2019	109
Gràfic 16. Institucions, entitats i figures vinculades als centres, amb les que tenen relació professional les persones promotores. Tots els territoris reunits. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	114
Mapa 1. Treball de camp realitzat per a l'obtenció de dades. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	52
Mapa 2. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Per territoris. Total de centres curs 2018-2019 i curs 2019-2020.	77
Mapa 3. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa, per etapes educatives, tipologia i titularitat dels centres. Per territoris. Curs 2018-2019	78
Mapa 4. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa, per etapes educatives, tipologia i titularitat dels centres. Per territoris. Curs 2019-2020	79
Mapa 5. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Cursos 2018-2019 i 2019-2020. Valor relatiu sobre el total de centres d'infantil, primària i secundària dels Districtes 3, 6, 8, 9 i 10	80
Mapa 6. Tipus de vinculació dels centres educatius amb la persona promotora, en relació amb la seva dedicació horària setmanal total i el número total de centres del programa amb els que treballa. Per territoris. Curs 2018-2019 i 2019-2020	81



Mapa 7. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Sants-Montjuïc. Territoris de La Marina i Zona d'Hostafrancs. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	82
Mapa 8. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Gràcia. Territori de Gràcia. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	83
Mapa 9. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Nou Barris. Territoris de Ciutat Meridiana, Roquetes i Torre Baró. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	83
Mapa 10. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Sant Andreu. Territori de Sant Andreu. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	84
Mapa 11. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Sant Martí. Territoris de Besòs-El Maresme i La Pau-La Verneda. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	84
Mapa 12. Figures referents dels centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	85
Mapa 13. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació primària. Per territoris. Curs 2018-2019 i 2019-2020	99
Mapa 14. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació secundària. Per territoris. Curs 2018-2019 i 2019-2020	104
Mapa 15. Repertori de les activitats realitzades per les persones promotores a primària i a secundària. Per territoris. Curs 2018-2019.	109
Mapa 16. Institucions, entitats i figures vinculades als centres, amb les que tenen relació professional les persones promotores. Per territoris. Cursos 2018-2019 i 2019-2020	114
Taula 1. Treball de camp realitzat en centres. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	50
Taula 2. Treball de camp realitzat en institucions. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.	51



Taula 3. Centres educatius, per districte, territori del servei, barri sociològic, etapa, titularitat i relació amb el servei.

Cursos 2018-2019 i 2019-2020 76

Taula 4. Alumnat i famílies, per territoris. Servei de Promoció Socioeducativa. Dades del Consorci d'Educació de Barcelona.

Curs 2018-2019 86

Taula 5. Alumnat i famílies, per territoris. Servei de Promoció Socioeducativa. Dades de les Memòries de les persones promotores i de la Fundació Pere Closa. Curs 2018-2019.

87



Introducció

Aquest document és l'**Informe Final** del projecte de Recerca *PARLEM-NE! Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col.laborativa per a una acció educativa innovadora*. Aquesta recerca ha estat objecte del Conveni Específic de Col·laboració establert entre el Consorci d'Educació de Barcelona, la Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat Autònoma de Barcelona. Va estat en vigor del 10 de desembre de 2018 fins el 15 de juny de 2020.

Els objectius generals del projecte eren, primer de tot, *assolir un millor coneixement de la realitat professional dels promotors i promotores* i, en segon terme, *oferir nous elements i nous criteris per millorar la seva situació actual*. Podem dir que els resultats obtinguts, fruit d'un procés de recerca col.laboratiu i d'un treball de camp intensiu de caràcter socioantropològic, responen satisfactòriament al que s'havia proposat. El projecte es va plantejar per informar de la importància de la figura de les persones promotores a les escoles i de la seva necessitat, i l'informe en dóna compte.

Aquesta intenció es va desplegar a partir d'incorporar totes les veus implicades: equip de promoció socioeducativa de Barcelona, centres educatius vinculats al Servei i totes aquelles persones relacionades, d'una manera o altre, i des d'unes institucions o altres, amb el Servei de Promoció Socioeducativa. Dels 41 centres que han format part del Servei entre els cursos 2018-2019 i 2019-2020, 17 han col·laborat en la recerca (quasi bé un 42% del total de centres), un valor molt alt si tenim en compte el criteri de no intrusió institucional a l'hora d'accedir-hi, és a dir, la seva participació ha estat voluntària, l'accés s'ha fet de la mà de les persones promotores quan ha estat possible i s'ha procurat, sempre, que el Consorci d'Educació no insistís ni pressionés sobre la conveniència de participar. Per altra banda, no hi són totes les veus. Tot i disposar d'algunes informacions sobre les famílies, resta pendent incorporar les seves veus i la del propi alumnat per entendre com es dur a terme el servei i com es viu i percep el seu impacte en les famílies i els nois i noies. Cal fer explícit que no era objecte d'aquesta recerca i, en aquest sentit, instem al Consorci d'Educació de Barcelona a considerar la realització d'aquest estudi en una fase ulterior.

La recerca ha mantingut un plantejament col.laboratiu des del seu inici. El contingut de l'Informe es va lliurar a les parts implicades el juliol de 2020, entre setembre i octubre de 2020 es van fer reunions de debat sobre els resultats i, finalment, s'ha realitzat la Jornada *PARLEM-NE!* de presentació pública de la recerca, del procés de treball seguit, dels resultats obtinguts i de les conclusions i recomanacions que n'emergeixen, que va celebrar-se online el 6 de novembre de 2020¹.

¹ La Jornada es pot visualitzar a https://www.youtube.com/watch?v=KW_DBbpFS0k&feature=youtu.be



La presentació a la Jornada va comptar amb la participació de persones representants de quatre centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa, de quatre professionals d'equips territorials diversos i de quatre persones promotores. Totes elles van tenir ocasió d'aportar les seves perspectives i consideracions, però el focus de l'estudi, el protagonisme, recau en les persones promotores. La recerca *PARLEM-NE!* parla de la seva feina, de les seves accions, dels seus compromisos professionals i personals amb la realitat amb la que treballen quotidianament. Han estat peça clau per l'elaboració del treball de camp i l'obtenció de dades qualitatives des d'un paradigma etnogràfic de caire socioantropològic, no intrusiu, no dirigit, no coactiu. Han col·laborat des del primer moment amb nosaltres amb plena predisposició i confiança. I els hi estem molt agraïdes.

Igualment agraïm als centres educatius i als equips professionals que han mostrat predisposició a ser-hi, la seva col·laboració en facilitar-nos la possibilitat d'entrevistar o d'observar, la única estratègia d'accés a la seva manera de comprendre i viure el Servei de Promoció Socioeducativa. I com no podria ser d'altra manera, agraïm al Consorci d'Educació de Barcelona i a la Fundació Privada Pere Closa la seva col·laboració, el seu acompanyament i la seva resposta, sempre que l'hem necessitat.

Pel que fa a la preservació de l'anonimat de les persones i dels centres participants, hem optat per nombrar els territoris i numerar els centres educatius. A cada territori hi correspon una persona promotora, però aquesta és una informació interna que cadascú pot interpretar al llegir les dades. Els territoris on treballa el Servei de Promoció Socioeducativa no es corresponen a un Districte de la ciutat, tot i que en formen part, com tampoc es corresponen exactament amb els barris sociològics. Per identificar-los hem decidit utilitzar els noms de les Memòries² de l'equip de promotors i promotores de Barcelona que són coincidents amb les de l'Informe³ 2017-2018 i 2018-2019 de la Fundació Pere Closa. Els nou territoris són: La Marina i Hostafrancs (Districte 3, Sants-Montjuïc), Gràcia (Districte 6, Gràcia), Ciutat Meridiana, Roquetes i Torre Baró (Districte 8, Nou Barris), Sant Andreu (Districte 9, Sant Andreu) i Besòs-El Maresme i La Pau-La Verneda (Districte 10, Sant Martí).

L'estructura de l'Informe Final s'ha organitzat en diferents capítols. El Capítol 1., *Sobre el plantejament de la recerca*, presenta el marc conceptual, el marc legislatiu i la metodologia utilitzada, per situar els referents teòrics i contextuals amb i des dels que hem dissenyat el projecte. El Capítol 2., *Sobre el procés de treball col·laboratiu*, desenvolupa el procés de recerca en col·laboració, aprofundint en les trobades, jornades i reunions fetes, el treball de camp i les dades obtingudes i el procés d'anàlisi de les dades, i dona compte del com hem treballat. En el Capítol 3., *Sobre les intencions: el Servei de Promoció Socioeducativa*, es tracten les intencions de les propostes sobre la promoció escolar i, en particular, sobre el Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano, per tal de posar damunt la taula algunes confluències i també algunes inconsistències que reprenem a les Conclusions. El Capítol 4.,

² Memòries de Promoció Escolar del curs 2018-2019 de cada Territori.

³ Informe del Projecte de Promoció Escolar a la Ciutat de Barcelona. Memòria Bidual cursos 2017-2018 i 2018-2019 de la Fundació Privada Pere Closa.



Sobre els resultats: realitats i percepcions de les persones promotores, es presenten els resultats descriptius sobre els perfils de les persones promotores, els territoris, els centres, les persones per les que treballen, les accions, activitats, relacions i estratègies que desenvolupen amb el seu treball. En el Capítol 5., *Sobre els resultats: impactes, preocupacions i aspectes millorables*, s'aprofundeix en alguns àmbits qualitatius de la seva feina, que composen la seva quotidianitat i la dels centres educatius que, sovint, no es contemplen enlloc i si se'ls hi presta atenció ja permeten albirar qüestions clau a tenir en compte. Finalment a les *Conclusions* repassem les respostes obtingudes pel que fa als objectius i al procés de treball de la recerca i reprenem la relació entre les intencions, les percepcions i les realitats, per establir un *Decàleg conclusiu* i unes *Recomanacions* en clau de criteris o qüestions a considerar per a una millor comprensió de les realitats amb les que les persones promotores treballen i, així, elaborar propostes innovadores que permetin capgirar algunes preconcepcions i tendències que s'han mostrat poc eficaces o, fins i tot, poc desitjables. De tot plegat emergeixen criteris contrastats que poden anar organitzant un conjunt de característiques o condicions del perfil professional de les persones promotores amb alumnat del poble gitano. Per acabar l'Annex de Mapes i Gràfics ofereix en imatges dissenyades en mida A3, els mapes de resultats en una qualitat superior al dels mapes que s'han inserit al llarg del text.

Qualsevol error en les dades o en la seva interpretació només és atribuïble a les autores d'aquest Informe.



1. SOBRE EL PLANTEJAMENT DE LA RECERCA

1.1. Marc conceptual de referència⁴

[...] A veces las diferencias más notables se remontan y resultan insignificantes si las personas mantienen su atención puesta en la similitud entre los seres humanos y su voluntad en la comprensión. Eso ocurrió a unos indios que visitaron Chicago en el contexto de una expedición científica a su área en la zona oeste de la Sierra Madre, a finales del siglo pasado [siglo XIX]. Había entre ellos en aquel momento un científico haciendo trabajo de campo, Carl Lumholtz, y les preguntó por la gran ciudad: <[...] Yo estaba impaciente por saber qué impresión había hecho el mundo civilizado en estas criaturas de la naturaleza que no habían conocido nada más que sus bosques y sus montañas. Por lo tanto, mi primera pregunta fue '¿Qué te pareció Chicago?'. 'Se parece mucho a esto', fue la inesperada respuesta. Lo que más le había impresionado, parecía ser, no era ni el tamaño de la ciudad ni sus rascacielos, aunque los recordaba, sino la gran agua junto a la cual vivía aquella gente> (San Román, 1996: 141).

És més el que ens assembla que el que ens diferencia, l'entesa és possible encara que no sigui fàcil i les cultures humanes, les persones que les subscriuen, són permeables i compatibles entre si. Seguim, en aquest sentit, els referents teòrics sobre la diversitat cultural de l'Antropologia Social i Cultural i pel que fa a la diversitat i la desigualtat en l'àmbit educatiu, hi aprofundim des dels plantejaments de l'Antropologia de l'Educació.

L'Antropologia s'especialitza en el coneixement i la comprensió de la diversitat cultural humana, tot i que, en Antropologia, la definició de cultura no està resolta, essent un debat en permanent construcció. Hi ha però consens sobre alguns dels elements i característiques que la componen, que tractarem de manera sintètica aquí. Per la seva banda, l'Antropologia de l'Educació treballa en les maneres com els grups humans crieu i eduquen als seus infants, en com s'organitzen els processos de transmissió de la cultura i el seu progressiu aprenentatge, en les variacions culturals de les maneres com això es du a terme d'acord amb els valors culturals centrals de cada poble i, també, en com s'estableixen els mecanismes i estratègies educatives, qui les aplica, en quins moments i de quina manera.

L'antropòleg George Spindler (1920-2014), és considerat el fundador, a mitjans segle XX i a nivell acadèmic, de l'Antropologia de l'Educació. Ell va investigar la transmissió cultural de manera comparada i va establir un marc conceptual del que podem denominar *els sistemes educatius de les cultures humanes*. Cal vetllar per no confondre'ns amb els sistemes educatius dels Estats moderns,

⁴ Aquest capítol l'hem elaborat per aquest informe a partir de textos anteriors, adaptats i en alguns casos traduïts per les autores. Es pot consultar Bretones (2014a, 2014b, 2015, 2020), Soto (1999, 2002, 2010, 2011, 2014, 2020), Soto i Tovías (1997) o Soto i Leganés (2001).



políticament organitzats, amb currículums escrits, oficials, que defineixen un concepte de ciutadà i determinen els continguts i procediments considerats fonamentals i adequats que tota persona d'aquell context ha d'aprendre en els centres educatius. Són dues realitats diferenciades: la transmissió i l'aprenentatge en el si dels grups humans, de les comunitats que ens han vist néixer i ens acompanyen tota la vida, de la transmissió i l'aprenentatge que resollem en els contextos escolars. Massa sovint es parla d'educació referint-se a escolarització i oblidem que només n'és una part. L'escolarització governa la representació pública i social del què és educació. A hores d'ara es segueix reproduint aquest imaginari amb molta força, tot i que ja fa molt de temps que s'ha plantejat una necessitat imperiosa: la de desempallegar-se del que es denomina *pensament escolaritzat* (Santamaría i González Placer, 2003 [1998]):

(...) intentábamos articular una forma de problematización que diese cuenta de los procesos de transmisión cultural y aprendizaje en contextos escolares sin recurrir a categorías escolares que, ancladas en el fondo de nuestras conciencias, encierran toda práctica y experiencia social en un cerco pedagógico, para poder así pensarlos de otro modo. Convertimos, pues, el modo de aprender, leer, escribir, ver, hablar... en la escuela y sus resultados —el “pensamiento escolar”— en objeto de interrogación para estar quizás en mejores condiciones de comprender las arbitrariedades con las que ese pensamiento se entreteje y los efectos de poder que vehicula (Santamaría i González Placer, 2003 [1998]): 8).

Subscrivim aquesta necessitat i proposem una mirada cultural a l'escola i a les relacions que s'hi estableixen. Igualment pel que fa a les relacions entre persones promotores i persones dels centres educatius o dels serveis educatius. Per això mantenim una premissa fonamental: la consideració de la dimensió de subjecte cultural de totes les persones que formen part dels encontres educatius, totes (Soto, 1999, 2010). És a dir que, *el divers no és només l'altre, sinó també nosaltres*. Voldríem destacar que quan aquesta consideració pren una centralitat clara, permet relativitzar les pròpies perspectives i criteris i acostar-nos a la comprensió de les altres propostes culturals, però requereix d'acompanyament i confiança, de col·laboració i d'espais i temps per a dur-la a terme (Bretones, 2014, 2015, 2020). O sigui, no es crea per generació espontània, exigeix la voluntat de participar d'un canvi de paradigma per mirar de que l'experiència educativa a l'escola canviï de rumb. No és fàcil però és possible⁵.

En el marc conceptual volem presentar alguns conceptes clau que poden ajudar a avançar en la innovació d'alguns plantejaments sobre el tractament de la diversitat cultural i la desigualtat social en els contextos escolars. Així ho hem pogut corroborar al llarg dels anys de treball amb aquest model teòric de referència, aplicat a les realitats educatives. Els conceptes clau s'insereixen en una manera d'entendre els humans i les humanes, i en una perspectiva socioantropològica de la cultura. No hi ha cap grup humà homogeni, com tampoc invariable en el temps. Tots els grups humans són heterogenis i variables, diversos i dinàmics, en moviment i permanent adaptació i transformació, encara que alguns d'aquests processos no siguin evidents ni visibles a curt termini. Els humans i les humanes som

⁵ Hem treballat des de mitjans dels anys 90 en processos de canvi socioeducatiu i hem pogut identificar alguns elements clau per comprendre la seva viabilitat o la seva paràlisi. Es pot consultar el model de treball en processos orientats a la transformació i innovació educativa a San Román et al. (2001), Soto y Tovías (1997), Soto (1999, 2010).



aprenents incansables, allà on estiguem, allà on visquem. La cultura humana no és un nivell d'instrucció ni tampoc la possibilitat de reconèixer un estil arquitectònic o dominar molts idiomes. La cultura humana existeix molt abans que l'escola, és el que ens ha permès des de temps remots, i ens continua permetent, generar adaptacions allà on ens calgui, en companyia d'altres persones, ens permet sobreviure i construir possibilitats de créixer i d'innovar. I no cal definir-la des d'un pensament limitant. No som només una llengua, una religió, una manera d'alimentar-nos, una història, un territori o unes celebracions. Això implica repensar com establim el treball de la cultura, de la diversitat cultural, en els centres educatius, també la cultura gitana, si és que podem pensar-la com una de sola.

Aquí només podem fer un esbós del com ens mirem a nosaltres mateixos i als altres, en tant que subjectes culturals, tècnicament preparades i preparats per fer front a situacions educatives d'alta complexitat, que no depenen de cap manera del que fem o deixem de fer en el nostre dia a dia, perquè responen a forces macrosocials, "Aunque el aula sea 'el escenario de la batalla' (Roberts, 1971), la causa de la batalla puede estar en otro lugar" (Ogbu, 1993:157). Esperem poder oferir una perspectiva conceptual que obri portes a una altra manera de concebre l'educació i les relacions socioeducatives en contextos escolars, sense desatendre les forces externes a l'escola, les que constitueixen l'entramat global en la que es troba immersa i que condicionen la vida de totes les persones que l'habiten. En aquest sentit, hem de tenir present que l'escolarització dels fills i filles pot esdevenir tangencial si les circumstàncies familiars es troben encapsulades en situacions d'extrema pobresa, dificultats per poder treballar o disposar d'un lloc on viure, però també com planteja Ogbu, si el procés d'escolarització no garanteix superar el *sostre d'ocupació* que plana sobre els nostres caps. En aquest sentit, les expectatives poden estar determinades per les certeses que governen la realitat social, econòmica i d'habitatge de moltes de les persones que componen la pròpia comunitat i que esdevenen teories, creences més o menys contrastades, sobre l'experiència escolar i el seu impacte en els trajectes vitals (Ogbu, 1993).

1.1.1. Cultura i Educació

Els grups humans ens especialitzem en adaptar-nos a les circumstàncies amb les que ens toquem mentre ens anem fent grans, i sempre ho fem en companyia, orientats per aquelles persones que ens estimen i ens acompanyen en el nostre trajecte vital. Tots els grups humans compartim un conjunt d'universals que tenen a veure amb la gran plasticitat de l'espècie i la capacitat d'adaptar-nos a contextos, paisatges, recursos i relacions socials múltiples i variables. Les cultures humanes no són compartiments estancs i aprenen permanentment les unes de les altres. Però no ho fan perquè sí ni totes soles, ho fan gràcies a les persones que les subscriuen, les reproduïxen en el temps, les difonen i les comparteixen. Tot plegat és un bon entrellat de combinacions possibles, i ben bé allà al mig, ens trobem cada una de nosaltres. Intentant donar respostes a les moltes preguntes que ens interpel·len i mirant de generar condicions de benestar personal i comunitari per encarar-les i superar-les.

En aquest sentit, la possibilitat de contemplar les cultures humanes com a sofisticats entorns en els que té lloc *l'aprendre*, és una gran oportunitat per comprendre els subtils processos de l'evolució i de la criança dels infants, així com la seva relació amb la reproducció cultural. Partim de la consideració de Todorov (2008 [1995]) sobre la condició d'*animal social* que defineix l'ésser humà. Per Todorov,



aquesta condició és una exigència de la que no podem escapar perquè és consubstancial a la naturalesa humana. Per això cal admetre que, ni viure en societat ni ser més o menys sociable tenen a veure amb cap elecció. De manera que subscriure la sociabilitat com una condició per garantir l'emergència sostinguda de la vida i la seva progressiva evolució, implica pensar l'experiència vital com un desenvolupament que es produeix gràcies a la capacitat d'interpel·lar el context que ens acull i a les persones que interactuen amb nosaltres dins d'aquest mateix context. Aquesta possibilitat de relació amb el món, té conseqüències definitives per el desenvolupament i creixement humà, i ocupa un lloc central en els processos de criança, encara que no es circumscriuin ni únicament als nadons, ni exclusivament a aquest període de la vida (Soto, 2014).

Tot i que les primeres edats són especialment mal·leables i permeten una major influència de les persones que s'encarreguen de la criança, no es pot minimitzar el paper que juga el grup en el seu conjunt al llarg de tota la vida, com a ens que projecta una gran influència en els comportaments de conservació cultural. Hauríem de pensar la perdurabilitat cultural dels grups humans des d'una perspectiva temporal molt dilatada en el temps.

La capacidad de la cultura de conservarse tenazmente a través de las generaciones, cuando es útil hacerlo, y de modificarse también rápidamente cuando es necesario, la convierte en un mecanismo de adaptación precioso, aunque a menudo se quiera una mayor elasticidad o, viceversa, una mayor estabilidad (Cavalli-Sforza, 1994: 246).

En aquest sentit, i per acabar aquest apartat sobre la cultura i l'educació, ens referirem a Molina (1986) i Serrano (2004), per una breu referència al procés educatiu i a la interacció com estratègia comunicativa respectivament. Molina diu que podem considerar el procés educatiu com un procés *d'acció mútua* en el sentit que "El procés d'evolució implica sempre a tota la persona del nen o la nena i es concreta en un procés d'individuació i de sociabilització estretament imbricats. Un procés en el que la funció de *l'altre* és imprescindible des del primer moment de l'existència" i acaba afirmant que en aquest procés la interacció és el fil conductor (Molina, 1986: 19-20). Serrano per la seva part, es refereix a la interacció com a espècie humana:

La interacción, como estrategia comunicativa fascinante, tiene una larga serie de estrategias ritualizadas que han marcado el camino a través de la larga marcha de la biología a la cultura: rituales de aproximación, de acoplamiento, de limpieza, de aprendizaje, de contar historias, de poesía, litúrgicos, teatrales, algorítmicos... (...) a través del desarrollo evolutivo de nuestra especie, del desarrollo histórico de nuestra cultura y del desarrollo personal de cada uno de nosotros, hemos conformado un sistema de códigos entorno al cual giran nuestras vidas. Códigos que permiten aproximarse a los demás y mantener la propia independencia y, por lo tanto, nos hacen sociales sin perder nuestra individualidad (Serrano, 2004: 14).

Al llarg dels capítols de resultats ens trobarem amb moltes referències a la importància de generar vincles, de tenir la possibilitat d'escoltar-se i comunicar-se, de disposar de temps i d'espais de contacte per comprendre els codis de comportament, també els comunicatius. Referències a la importància d'establir interaccions i relacions de confiança per canviar tendències, inèrcies i costums, que



qüestionin alguns encapsulaments vigents en les mútues representacions estereotipades entre protagonistes dels encontres educatius. Encara que no sigui possible garantir els canvis que es voldrien estimular.

Finalment, volem esmentar la necessitat de *reconeixement* que totes les persones tenim. Recuperant Todorov (2008 [1995]), hem de tenir clar que no n'hi ha prou amb que *se'ns vegi* per saber que existim, cal que *se'ns atorgui valor*. Si aquest valor és de naturalesa positiva o negativa tant és perquè el més important és que ens segueix oferint el *reconeixement necessari* i ens hi adaptem en els nostres comportaments per seguir-lo obtenint. El reconeixement com a procés “marca más que ninguna otra acción la entrada del individuo a la existencia específicamente humana” y “tiene una singularidad estructural: aparece, de alguna forma, como el doble obligado de las acciones humanas”:

Cuando el niño participa en acciones como alternar o cooperar, recibe también una confirmación de su existencia por el hecho de que su partenaire le da un lugar, se detiene para escucharlo ‘cantar’ o canta con él. Cuando explora o transforma el mundo circundante, cuando imita a un adulto, se reconoce como el sujeto de sus propias acciones y, por lo tanto, como un ser que existe. Cuando es reconfortado o combatido, cuando entra en comunión con el otro, recibe también, como un beneficio secundario, una prueba de su existencia. Toda coexistencia es un reconocimiento (Todorov, 2008: 117).

Todorov distingeix dues formes de reconeixement a les que tothom aspira: un reconeixement de *conformitat* i un reconeixement de *distinció*. Ell ho desenvolupa abastament però aquí només ens interessa fer-ne esment, perquè ho reprendrem a les recomanacions ja que té relació amb la tasca i el rol de les persones promotores.

1.1.2. Bagatges culturals

Els bagatges culturals són les motxilles que ens acompanyen al llarg de la nostra vida, a la que poden sumar-se aprenentatges múltiples realitzats en contextos ben diversos. Aquests bagatges s'arrelen en els grups humans que ens fan créixer i ens cuiden quan som infants i aquestes arrels condicionen en gran mesura la representació dels propis mons i les accions que s'hi duen a terme.

Estan constituïts pel conjunt de comportaments i representacions col·lectives relacionats amb l'àmbit del parentiu i la reproducció del grup, dels prestigis, autoritats i diferenciacions per edats, gènere i estatus, de les maneres d'obtenir, produir, consumir i distribuir recursos i, també, per les creences, rituals i conceptualitzacions simbòliques diverses, sobre la vida, la mort, la malaltia, la infància, la maternitat, l'organització domèstica o la mateixa escolarització, entre molts altres aspectes. Aquests comportaments i representacions col·lectives configuren significats i condicionen les expectatives adultes de les persones del grup, dibuixen trajectes i estimulen unes maneres o altres de sentir, pensar i actuar en el món concret. D'aquí es correspon una organització del que pot esperar-se de les persones en cada fase del seu cicle vital i en cada circumstància. S'hi correspon el què és recomanable, desitjable



i possible, com també allò intolerable, impossible o indesitjable, per qualsevol situació d'interacció i de relació social, entesa en marcs de normalitat cultural particulars (Soto, 2014). Un exemple referit als Nuer de Sudán i un altre referit als Evuzok de Camerún, pot il·lustrar-ho:

Los parientes deben ayudarse mutuamente, y, si uno de ellos tiene excedente de algo, debe compartirlo con sus vecinos [que són també els seus parents]. (...) entre ellos se piden con igual persistencia. De nadie se espera que se desprenda de su ganado o de sus propiedades domésticas y, salvo en circunstancias especiales, a nadie se le ocurriría pedirlos. Pero, si un hombre posee varias lanzas o azadones u otros objetos semejantes, inevitablemente los perderá (Evans-Pritchard, 1977: 202).

Mientras me aplicaba una cataplasma en la región lumbar, no quiso comunicarme el nombre de las plantas que había utilizado por miedo a que los 'brujos' —era de noche— oyeran aquellos nombres y se apoderaran de sus virtudes medicinales. Al día siguiente, (...) vino por la mañana para comunicarme los detalles de la receta. Digamos, de paso, que la oposición entre el mundo nocturno y el mundo diurno, oposición clave en el sistema de representaciones de esta cultura, se aprende con pequeños detalles como este (Mallart, 1996: 28-29).

Diríem que les conceptualitzacions i els seus comportaments, ajustats en major o menor mesura a les expectatives del bagatge cultural en el que quallen i emergeixen, componen conjunts de coneixement que s'ha d'aprendre per part dels membres del grup. Això equivaldria a pensar els bagatges culturals com a universos de contingut educatiu. Universos culturals que graviten sobre realitats espacio-temporals concretes, que s'articulen al voltant de valors centrals per cada grup humà i que concedeixen el privilegi del sentit per tothom qui viu en ells i els arriba a comprendre.

Els bagatges culturals dels infants i les seves famílies, els dels professionals que treballen als centres educatius o a les institucions educatives i els de les persones promotores, constitueixen una suma de possibilitats pel que fa a esdevenir continguts educatius, no només pel fet de que es dugui a terme una activitat, que també, sinó pel sol fet de resoldre la relació i la interacció quotidiana, per posar-se d'acord en qüestions d'autoritat i prestigi, per influir en la presa de decisions, per permetre —o no— que s'estableixi una conversa, una reunió, un seguiment, per flexibilitzar mesures i criteris. La cultura és acció i conceptualització, en plural, accions i conceptualitzacions⁶. Seguint amb el plantejament de la seva importància a l'hora de modelar-nos com les persones que som i fer-nos fer les coses com les fem. Per això cal tenir-la en compte permanentment, perquè encara que no l'hi tinguem en compte, actua. I no té a veure —només— amb el lloc que s'ocupa a l'estructura de les oportunitats o amb les situacions de dificultats econòmiques o socials que es puguin viure. Cal desestimar les mirades homogeneïtzadores i les reduccionistes perquè són esbiaixades i col·laboren en la generació de prejudicis i estereotips. Les cultures humanes no són gaire definibles, igual com les pertinences i les identitats, quan ens posem a viure-les concretament. Si les definim perdem riquesa, varietat, plasticitat. Millor escoltem-les en el seu fer quotidià. Aprenem-ne.

6 Segons Aurora González (1987: 20) «nunca se escapa a la cultura».



1.1.3. Sobre la transmissió i l'aprenentatge cultural

La tendència a focalitzar els esforços d'anàlisi en una de les dimensions de la transmissió cultural, la transmissió intencional, té resultats catastròfics pel que fa a reconèixer què està succeint en una proposta que es considera ineficaç. Quan s'estableixen programes, es planifiquen cursos, seminaris o tallers, quan s'organitzen continguts curriculars, quan es dissenyen intervencions educatives, per exemple contra l'absentisme escolar, se sol esmerçar molta energia en precisar bé allò que es vol dir, el que es pretén, el que cal fer per assolir-ho i els motius de tot plegat. S'està en el terreny de les intencions transmissives, en allò que es té la voluntat de tirar endavant, perquè és important i necessari i està plenament justificat, però no es contempla una dimensió de la transmissió que és cabdal: la transmissió incidental o no intencional (Wolcott, 1987 [1982]).

Aquesta dimensió de la transmissió cultural –qualsevol que sigui el seu contingut-, és la que transmet cultura sense saber-ho, sense voler-ho. És la que, en termes de Wolcott, configura els contextos generalitzats d'aprenentatge en els que tenen lloc les interaccions i les relacions socials, també les escolars, entre moltes altres. Els contextos generalitzats d'aprenentatge no sempre es dissenyen conscientment per educar, però eduquen igualment. Quan les parets d'una escola o les rajoles dels seus lavabos estan impecables, recent pintades o gens trencades, *informen* de que se'n té cura, de que hi ha pressupost, de que s'ha prioritzat certa actuació de manteniment, de que *importa l'espai i les persones que hi habiten*. Quan a una escola la despesa principal és fer còpies de totes les claus que tanquen totes les portes, els clauers del professorat *informen* de tensió, conflicte i desconfiança, de que tot ha d'anar tancat, portes, armaris, calaixos... Quan al pati d'una escola es deixa la porta oberta d'accés des del carrer, *informa* que no hi ha riscos que ningú entri a l'escola o que ningú en surti... Així interminablement. Observar i escoltar els contextos generals d'aprenentatge en els que es duen a terme les accions intencionadament transformadores, pot documentar perfectament moltes contradiccions amb les intencions. Aquesta dimensió incidental de la transmissió cultural sol passar per alt i és tant o més important que la consciència, que la intenció educativa.

Per altra banda en l'àmbit de l'aprenentatge Wolcott (1987 [1982]) també distingeix l'aprenentatge conscient del que no ho és. Ell ho denomina *adquisició cultural* quan la cultura s'aprèn sense saber-ho, i *aprenentatge cultural* quan la cultura s'aprèn amb consciència, amb intenció. El vincle entre els bagatges culturals, les expectatives que es generen i la consciència o la incidentalitat en els processos educatius –tant pel que fa a la transmissió com a l'aprenentatge-, impliquen una exigència teòrica i empírica: precisar molt bé a què es fa referència quan es formulen afirmacions o generalitzacions, tan freqüents i tan poc convenients, i requereixen processos investigadors intensius i de llarga durada.

En términos no intencionales, la transmisión cultural ocurre gracias a la inmersión de los seres humanos en las realidades que habitan y en sus constantes interpelaciones al entorno y a las personas que lo comparten. Sin saber muy bien cómo, al margen de lo que se pretenda e incluso a veces al margen de las personas, y desatendiendo a la conciencia, *se transmite cultura*. Poder estar ahí, observar y experimentar lo que va aconteciendo cada día, en lugares y momentos determinados, junto a seres que se ocupan más o menos de los otros; ese mirar y caminar, ese interaccionar e interpretar cualquier respuesta, cualquier estímulo, es lo que precede cualquier diálogo y, al mismo tiempo, lo hace posible.



De acuerdo con ello, los seres humanos rectificamos, adaptamos o proponemos cosas reales en situaciones reales. Es decir que, de nuevo, sin saber muy bien cómo, al margen de lo que se pretenda e incluso al margen de las personas, y desatendiendo a la conciencia, se *adquiere cultura*. Aunque siempre en algún bagaje cultural particular y con proyectos vitales bien definidos (Soto, 2014: 119).

La incidentalitat acompanya qualsevol procés de transmissió i d'aprenentatge. L'èmfasi en la intenció, l'explicitació de programes i plans de treball, és necessari, crea el marc de referència dels límits que institucionalment s'està en condicions d'admetre, però aquestes dinàmiques són una de les quatre dimensions de l'educació per les que cal vetllar en processos de canvi. Les quatre dimensions a les que ens referim són (Soto, 2011, 2014): la transmissió intencional, la transmissió incidental, l'adquisició cultural (no conscient) i l'aprenentatge cultural (conscient, intencionat), que no desenvoluparem més aquí però que recomanem, ara i al capítol de conclusions, no perdre mai de vista. Els ocults es transmeten, les parets parlen, les mirades, els gests i els supòsits que hi ha entre les línies d'un document, també. I poden enviar missatges radicalment contraris al que s'està proposant explícitament.

1.1.4. Educació i Escola

Si traslladem la proposta sobre els contextos generals d'aprenentatge de Wolcott als centres educatius, la reflexió sobre intencionalitat i incidentalitat educatives, tant en els processos de transmissió com en els d'aprenentatge, es mostra extremadament útil. Sobretot en un sentit: el de pensar l'escola o l'institut com agents socialitzadors, en termes de Giroux (1990), és a dir, com a propostes culturalment organitzades, amb independència dels continguts curriculars o del calendari escolar. Ens recorden que les escoles són "llocs culturals i polítics que representen àrees d'acomodació i contestació entre grups culturals i econòmics amb diferent nivell de poder social" (Giroux, 1990: 32). Tot i que ho planteja en el sentit de que a l'escola s'aprenen multitud de continguts no previstos, que tendeixen a la reproducció de les desigualtats i de l'ordre establert, nosaltres també ens hi referim per pensar la vida a l'escola com una oportunitat d'aprenentatge cultural, de continguts que són transformatius o que, potencialment, poden ser-ho. No entrarem en la caracterització i debat sobre les cultures escolars, només volem diferenciar l'escolarització i els seus processos de treball, temporals, continguts curriculars, modalitats d'agrupament d'alumnes, organigrama, etc., dels processos educatius, de transmissió i aprenentatge cultural, que s'hi duen a terme.

No podem oblidar que el que s'aprèn a l'escola és molt més que uns continguts curriculars. A l'escola s'aprenen models de relació que transmeten informacions sobre qui és cada una de les persones que componen la comunitat educativa. Models de relació, llenguatges verbals i gestuals que informen, recurrentment, del lloc que cada una d'aquestes persones ocupa i ha d'ocupar. A través d'aquests mecanismes es transmet (...) el "model de món correcte". Explicitar els supòsits que el sustenten és iniciar una acció transformadora, tant en els models de relació imperants com en la seva traducció a diferents llenguatges d'interacció i comunicació educativa (Bernstein, 1990), des dels continguts curriculars a les propostes d'implementació pedagògica (...) (Soto, 1999: 7).



En aquest sentit, caldrà pensar l'escola o l'institut com un entorn que també està governat per tendències en les conceptualitzacions i els comportaments, que té unes regles del joc en la distribució dels recursos, en l'adjudicació d'espais o en la circulació pels passadissos, que atorga uns prestigis a certes maneres de fer i no a unes altres, que compta amb un conjunt de ritualitzacions, de celebracions, amb una organització dels temps quotidians i dels excepcionals, amb una manera de nomenar els objectes, d'establir l'autoritat, de generar opinió, de moderar les conductes. Moltes d'aquestes regles del joc o criteris, no són explícits. Realitats educatives que, portes endins, són heterogènies, variades, que estan definides per expectatives en els comportaments segons l'edat, el gènere, les procedències i pertinences familiars, de tothom, infants, famílies i professorat.

Finalment, recuperem el concepte de subjecte cultural de totes i cada una de les persones implicades en els encontres educatius, perquè són subjectes actius sempre. Mentre *viuen i habiten l'escola* poden estar reproduint relacions i estils de comunicació que transmeten aquestes posicions i rols *naturalitzats*, però simultàniament, són creadores de cultura, de nous models de relació, de nous estils d'interacció i de comunicació possibles. No ho perdem de vista.

Ellos y ellas [professorat i alumnat] aportan a la escuela y a la escolarización preocupaciones, preconceptos, supuestos y hábitos que han ido adquiriendo por la experiencia en los encuentros culturalmente estructurados, con los padres, con el grupo de iguales y con miles de otros "otros" de la sociedad contemporánea, incluidos los medios de comunicación. En la escuela y mientras dura el proceso de escolarización, ellos y ellas asignan significados conscientemente, mientras producen cultura inconscientemente (Spindler i Spindler, 1994: xiv).

En el transcurs de la recerca no hem *habitat* les escoles i la seva quotidianitat més que de manera tangencial, en alguns moments que ha estat possible accedir-hi de la mà de les persones promotores. Però les percepcions i assignacions de sentit per part de les persones entrevistades documenten que l'èmfasi a l'hora d'interpretar l'educació a les escoles, es focalitza en aquells aspectes que encara no s'han resolt, que queden pendents o que generen preocupació o conflicte. Costa identificar el que sí s'ha resolt perquè es pensa, habitualment, en termes enumeratius i quantificables. I el que sí es resol és efímer, circumstancial, indefinible però com diu Maalouf (1999), el fet que una realitat sigui indefinible i fluctuant no vol pas dir que no existeixi, és a dir, que no hagi passat. Pensem decididament que un canvi en l'èmfasi de la interpretació del que passa als centres seria molt convenient.

Cada dia es resolen moltíssimes situacions per part de les persones promotores⁷, tant en relació amb infants, joves o famílies, com pel que fa a la relació amb professorat o altres professionals de les xarxes de treball a les que participen i amb les que col·laboren. Schön (1988) nomina aquest procedir resolutiu com l'art dels professionals i el considera un tipus de reflexió en l'acció, l'estructura subjacent de la qual és una *conversa reflexiva amb una situació única i incerta* (Schön, 1988: 124). Per ell, afrontar els desafiaments de les situacions concretes, úniques i incertes, és el que estimula la improvisació del coneixement, el que permet posar al servei de la resolució d'una situació tot el bagatge i les

7 Evidentment, també per part del professorat però aquest no és l'objecte d'estudi que ens ocupa ara.



competències apreses. Estableix l'existència de *constants* entre maneres de fer professionals que proporcionen referències relativament sòlides per poder *reconèixer i tractar el que els resulta mogut i turbulent en la seva pràctica* (Ibid, p. 239). En aquest sentit, pensem que de cara a elaborar una proposta professionalitzadora de la figura dels promotors i promotores, caldria tenir present les propostes de sistematització de Schön.

1.1.5. Currículum formal, ocult i possibilitats transformatives

Finalment, per tancar el capítol, creiem necessari fer referència a les possibilitats transformatives de les realitats escolars. Són moltes les iniciatives, programes i serveis que es plantegen canvis, innovacions i transformacions als centres educatius, per millorar rendiments, per disminuir les taxes d'abandonament o l'absentisme, per propiciar metodologies i plantejaments inclusius, per afavorir la participació i la implicació de les famílies. Són moltes també, les iniciatives, programes i serveis que no ho aconsegueixen, o que els seus efectes són limitats i poc transcendents des de la perspectiva de modificació de les taxes, índexs o enumeracions quantificades de resultats. Pensem que s'oblida la dimensió oculta de les realitats escolars, aquella que podem relacionar amb la dimensió *incidental* de la transmissió cultural.

Ens referirem breument a una diferenciació que Giroux i Penna (1990) han desenvolupat, pel que fa a comprendre allò que impossibilita el canvi educatiu en alguns centres. Es tracta dels conceptes de *currículum formal* i *currículum ocult*. El primer es refereix a totes aquelles normes, valors i consideracions que es fan explícites en documents, reglaments o currículum, el segon fa referència a l'entramat de valors de l'estructura subjacent dels models de relació del centre i de les aules. Aquesta segona dimensió és la que no s'acostuma a tenir en compte. Es plantegen iniciatives molt ben dissenyades en les que s'explicita tot, els objectius, els processos, les persones implicades, els calendaris, els recursos disponibles, els continguts, etc. Però no deixen de ser propostes dissenyades. Quan es passa a l'acció aquestes propostes poden no ser viables, fins i tot en el moment mateix en que s'està a punt de prendre una decisió o d'iniciar una acció concreta. Algunes forces invisibles, generadores d'opinió, influents en el pensament col·lectiu o en la trajectòria relacional del centre, s'expressen en forma de paràlisi de la iniciativa. No arriba a bon port quan tot semblava informar que anava bé.

El que Giroux i Penna (1990) proposen és que la *contradicció entre el currículum explícit, formal i el currículum ocult, les forces invisibles, els sentits compartits no expressats*, és el que fa que no progressin els canvis. És a dir, que caldrà para molta atenció entre el que es diu i el que es fa, entre els continguts i protocols dissenyats i el que actua mitjançant a la realitat. Ells proposen un seguit d'aspectes a contemplar per a les reflexions i les formacions dels professionals, perquè l'estructura subjacent es faci conscient i pugui treballar-se, també, amb ella. En aquest sentit no s'ha de pensar que el canvi serà possible si *suprimim* el currículum ocult. Primer, perquè no és suprimible, només podem esbrinar on és, com s'expressa, fer-lo explícit, comprendre com funciona i millorar la seva coherència amb els postulats explícits. Segon, la vida humana sempre implica dimensions ocultes, sentits poc objectivables, difícils d'analitzar, perquè formen part d'aquelles *adquisicions culturals* no intencionades, no conscients.



A tot això, podem afegir-hi que els contextos on s'insereixen les realitats escolars no són neutres, i que la relació de l'escola amb la comunitat i el territori on s'ubica es coneix per part de tothom qui és del barri, del lloc. D'aquí també es generen imatges, representacions dels prestigis, dels èxits, és a dir, teories sobre l'escolarització en aquell centre i les seves poblacions. Necessitem pensar que un treball exclusivament centrat en el que passa als centres educatius és imprescindible però no és suficient. Menys encara si es centra bàsicament en el que fan o poden fer les persones promotores. No ho és per capgirar circumstàncies socials, econòmiques o d'habitatge de les famílies i els seus fills i filles. I en aquest sentit, cal reconèixer que l'acció innovadora en els contextos escolars, si va sola, no pot amb tot el que se li planteja. O pot poc. Requereix suports estables i sostinguts en el temps, necessita confiança i recursos, necessita sobretot, polítiques socials justes, equitatives i decidides en àmbits més enllà de l'escolar i la promoció socioeducativa.

Però no volem acabar el capítol sense fer-li un lloc a l'esperança: "(...) no existe esperanza sin un futuro al que hay que hacer, construir, dar forma" (Giroux, 1990: 30).



1.2. Marc legislatiu

A Barcelona, i a Catalunya, es disposa de diferents regulacions legislatives referides a la diversitat cultural a l'escola, a l'absentisme i l'abandonament escolar o a la promoció socioeducativa. Aquí farem un breu recull d'algunes d'aquestes regulacions, en el benentès que només les incloem per informar de que sí que hi ha legislació per a la inclusió social i educativa i, específicament en relació al poble gitano i destacarem aquells aspectes relacionats explícitament amb la Promoció Socioeducativa. Primer ens referirem a la Llei d'educació de Catalunya (LEC) i al IV Pla integral del poble gitano a Catalunya 2017-2020, per tractar el context de Barcelona ciutat, fent esment del Programa BCN Interculturalitat amb una breu menció a la darrera iniciativa, de finals de 2019, Combatre l'antigitanisme amb les eines de la interculturalitat, per acabar amb l'Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona.

En primer terme, però, destaquem l'impuls d'una llei pionera vinculada amb el poble gitano i l'eradicació de l'antigitanisme a Catalunya:

Catalunya impulsa una llei pionera contra l'antigitanisme. L'antigitanisme és una expressió de discriminació i odi que contribueix a l'exclusió social de gitanos i gitanes. El Govern ha aprovat la memòria preliminar a l'Avantprojecte de llei per eradicar l'antigitanisme. És una iniciativa legislativa reivindicada per la societat civil gitana des de fa anys i pel Parlament de Catalunya recentment, que vol combatre les situacions de discriminació de les quals encara avui són víctima els gitanos i les gitanes. La norma impulsarà una política pública específica per aquest tipus de discriminació, actualitzarà i harmonitzarà els marcs normatius existents i contribuirà a millorar el treball coordinat entre les administracions públiques i les entitats socials gitanes. La Generalitat de Catalunya seria la primera administració a crear una llei específica integral per donar resposta a l'antigitanisme, de forma participada amb representants del poble gitano. Amb la nova norma es reconeixerà amb rang legal l'antigitanisme, com una xacra que cal eliminar i com un fenomen a contemplar en l'aplicació de polítiques públiques d'habitatge, educació, treball, salut, oci o comunicació. L'avantprojecte inclou mesures com la creació un servei d'atenció integral i la regulació d'un marc sancionador específic en aquesta matèria.⁸

Però cal dir que des de l'any 2001 s'ha incorporat a l'agenda política catalana la inclusió del poble gitano. En aquell moment el Parlament de Catalunya,

(...) va fer públiques dues resolucions que reconeixien la identitat del poble gitano i el valor de la seva cultura, que han permès posar en marxa quatre plans integrals (2005-2008), (2009-2013), (2014-2016) i (2017-2020). El Pla integral del poble gitano impulsat des de la conselleria d'Afers Socials, té per objectiu combatre totes les formes de discriminació i desigualtat, i recull més de 120 mesures i 200 accions per seguir millorant les seves condicions de vida i equiparar-los en drets amb la resta de la ciutadania. Via el Pla Integral

⁸ <https://web.gencat.cat/ca/actualitat/detall/Catalunya-impulsa-una-lllei-pionera-contra-lantigitanisme>



es despleguen estratègies per implementar actuacions d'èxit en els àmbit de l'educació, treball, habitatge, salut, cultura, dona, joventut, participació social, justícia, mitjans de comunicació i ens locals.⁹

Finalment, cal destacar una iniciativa pionera a Europa com és la creació del nou Institut Català del Poble Gitano. Els seus objectius són la lluita contra l'antigitanisme, la millora de la inserció laboral i l'ocupabilitat, la millora de l'èxit escolar i la promoció de la dona gitana i la seva participació en espais de decisió. El nou organisme ha de garantir l'aplicació de polítiques públiques a favor del poble gitano, comptant amb la col·laboració de tots els departaments de la Generalitat. Entre les seves funcions hi haurà la de recopilar informació i documentació sobre la situació del poble gitano a Catalunya.

1.2.1.Llei d'Educació de Catalunya (LEC)

Finalment, La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació, recull entre les seves premisses fonamentals l'atenció i inclusió de la diversitat d'alumnat a les aules i centres de Catalunya:

Entre els objectius prioritaris de la Llei destaca l'objectiu que els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya adequin llur acció educativa per a atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a llur entorn socioeconòmic. Per a assolir aquest objectiu, la Llei dota d'autonomia els centres educatius. Aquesta mesura, entre d'altres que es puguin adoptar, té el propòsit de flexibilitzar el sistema i possibilitar la creació de xarxes d'escoles unides per projectes comuns i compromeses en la millora sistemàtica de l'educació. Implica també l'acceptació de la diversitat de centres i el rebuig de la uniformitat com a valor del sistema educatiu. Els canvis accelerats de la societat actual, els contextos d'una diversitat i una complexitat més grans, la necessitat de respondre ràpidament a les noves demandes que s'expliciten i els nous requeriments socials reclamen una escola que doni respostes singulars i flexibles, amb uns professionals que actuïn autònomament, en equip, en el marc d'una escola plenament arrelada a la comunitat. Tot aquest nou plantejament requereix, tal com recull la Llei, l'adequació de l'activitat educativa per a atendre la diversitat de l'alumnat i l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats més gran (Llei 12/2009: 37).

En el Capítol II, Ensenyaments de Règim General, l'article 57 sobre l'Educació Bàsica recull dues referències a la diversitat (Llei 12/2009: 93):

⁹ <https://www.barrimina.cat/index.php/notes-mainmenu-41/1217-homenatge-a-la-historia-i-cultura-del-poble-gitano-per-significar-la-lluita-contra-l-antigitanisme>



5. Els centres que imparteixen l'educació bàsica han d'adoptar les mesures pertinents per a atendre la diversitat de l'alumnat i per a continuar la comesa de detecció i prevenció de les dificultats en l'aprenentatge iniciada a l'educació infantil.

6. Correspon al Departament, en un context d'organització flexible dels ensenyaments d'educació bàsica, establir els criteris que han de regir l'atenció a la diversitat a què fa referència l'apartat 5 i orientar els centres per a l'aplicació de les mesures organitzatives i curriculars corresponents. Igualment, correspon al Departament establir els criteris a què s'han d'ajustar les mesures que adoptin els centres per a atendre els alumnes amb necessitats educatives específiques i per a atendre els alumnes amb altes capacitats.

De les 47 referències a la *promoció*, no n'hi ha cap relacionada amb la promoció socioeducativa de l'alumnat. La majoria fa referència a la promoció professional del professorat o bé a la promoció de determinades eines o procediments pedagògics. No s'anomena la diversitat cultural com tampoc hi ha referències a una perspectiva intercultural o a la interculturalitat. La diversitat es referencia en 9 ocasions. Certament el *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona* del Consorci d'Educació de Barcelona, de 2008, revisat al novembre de 2012, fa moltes referències a la Llei 12/2009 de 10 de juliol, però selecciona els articles referits a temes de Drets i Deures, molt orientats a l'escolarització plena, als compromisos que implica l'exercici de Drets i Deures i en les mesures a prendre pel seu incompliment. En aquest sentit, el Pla presenta molts dels aspectes que formen part de la feina quotidiana de les persones promotores del Servei de Promoció, relacionades amb un dels objectius del Servei. Concretament, en el Títol III, Capítol II, article 22 diu:

Deures dels alumnes: 1. Estudiar per aprendre és el deure principal dels alumnes i comporta els deures següents: a) **Assistir a classe**. b) Participar en les activitats educatives del centre. c) Esforçar-se en l'aprenentatge i en el desenvolupament de les capacitats personals. d) Respectar els altres alumnes i l'autoritat del professorat.» (Consorci d'Educació de Barcelona, 2012: 6).

També es destaca el Títol X, Capítol II: Competències en matèria d'educació de les diverses administracions Article 159: Competències dels ens locals “3. Correspon als municipis: [...] Cinquè. La vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria.”. Aquesta competència de *vigilància del compliment* implica el desplegament d'un gran contingent de recursos, protocols i procediments coordinats entre múltiples instàncies. El Dret a l'Educació significa el Deure d'assistir a classe, participar i esforçar-se, respectar els companys i l'autoritat del professorat. I els ens locals han de vetllar-hi. El Decret 84/2002, de 5 de febrer, de constitució del Consorci d'Educació de Barcelona, en el seu Annex, capítol 1, article 3.2 es diu que: “El Consorci és competent en les àrees d'actuació en matèria educativa següents: [...] h) La vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria” (Consorci d'Educació de Barcelona, 2012: 7). En el mateix document es recull la definició de no-escolarització, absentisme i abandó escolar:

1. Als efectes del que estableix aquesta llei, s'entén per: a) No-escolarització: el fet que els progenitors, els titulars de la tutela o els guardadors d'un infant o adolescent en període d'escolarització obligatòria no gestionin la plaça escolar corresponent sense una causa que ho justifiqui. b) Absentisme: l'absència de classe sense presentar justificant o sense



una justificació acceptable. S'han de determinar per reglament quins són els casos que constitueixen absentisme lleu, absentisme moderat o absentisme greu, i quines són les mesures que cal adoptar en cada cas. c) Abandó escolar: el cessament indefinit de l'assistència a la plaça escolar corresponent per l'infant o l'adolescent en període d'escolarització obligatòria (Ibid, p. 8).

En termes generals s'entén que la no escolarització, l'absentisme o l'abandonament escolar van de la mà d'un major risc social. Només mencionarem la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència, que en el seu Títol V: De la protecció dels infants i els adolescents en situació de risc o desemparament, Capítol II: Les situacions de risc, Article 102: Definició i concepte, diu: "2. Són situacions de risc: [...] e) La manca d'escolarització en edat obligatòria, l'absentisme i l'abandó escolar." (Ibid, p. 9). El document del Consorci d'Educació inclou més legislació que ho desenvolupa, que no és ara objecte del nostre treball, però que volem destacar perquè és molt present en la dedicació que les persones promotores fan als centres educatius. Des del Consorci d'Educació de Barcelona, s'assumeix la responsabilitat que li pertoca com a ens local competent a la ciutat de Barcelona i el Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano a Barcelona se'n fa ressò.

1.2.2. Pla integral del poble gitano a Catalunya 2017-2020¹⁰

"El Pla integral del poble gitano a Catalunya 2017-2020 és la continuïtat del tercer Pla, que comprenia el període 2014-2016. Aquest Pla pretén, d'una banda, mantenir i intensificar els aspectes positius del Pla anterior i, de l'altra, millorar els aspectes que ens han de permetre assolir millors resultats quant a la participació, l'eficiència i l'impacte social de les nostres polítiques" (Generalitat de Catalunya, 2018: 7).

Els objectius generals d'aquest IV Pla integral continuen l'enfocament del Pla anterior, però representen un pas més, ja que es basa en actuacions avalades per la comunitat científica internacional per l'impacte social que generen en els àmbits d'educació, treball, salut i habitatge, principalment. Igual com va passar amb anteriors plans, aquests objectius sorgeixen tant de les veus del poble gitano de Catalunya com de les recomanacions polítiques i científiques. En aquest sentit, el Pla integral del poble gitano a Catalunya 2017-2020 es torna a plantejar quatre objectius generals bàsics, dels que destaquem en negreta els que es relacionen directament amb el Servei de Promoció Socioeducativa:

1. Definir polítiques d'actuació específiques a favor del poble gitano de Catalunya, partint de recomanacions i evidències que han demostrat científicament tenir èxit en la promoció i la inclusió de les minories ètniques en general, i/o del poble gitano en particular.

¹⁰ La informació d'aquest apartat s'ha extret literalment del mateix Pla Integral del poble gitano a Catalunya 2017-2020.



2. **Desenvolupar estratègies per implementar actuacions d'èxit** en tots els àmbits d'actuació del Pla: **educació**, treball, habitatge, salut, cultura, dona, joventut, participació social, interior, justícia, mitjans de comunicació i ens locals.
3. Equiparar socioeconòmicament els gitanos i les gitanes de Catalunya en risc d'exclusió social amb la societat de la qual formen part.
4. **Promoure la cultura gitana** com a part de la cultura catalana, fent difusió dels seus valors i de la seva contribució a la cultura de Catalunya.

El Pla estableix un conjunt de resultats esperats en data 2020, que es concreten en un seguit de mesures amb l'especificació de les institucions i entitats que s'haurien d'implicar i precisa els indicadors d'impacte (Ibid, pp. 46-51). En concret hi ha quatre resultats esperats, que són: 1) Incrementar l'escolarització a l'educació infantil de nenes i nens gitanos de 0 a 6 anys, 2) Reduir l'absentisme i l'abandonament escolar, així com incrementar l'èxit educatiu de l'alumnat gitano de Catalunya en l'educació primària i secundària, 3) Garantir la idoneïtat, competència i motivació del professorat i dels diferents agents educatius que treballen amb població gitana, 4) Incrementar el nombre d'estudiants gitanes i gitanos que cursen estudis postobligatoris i/o universitaris. De tots quatre resultats esperats en l'àmbit educatiu, el nº 2) està explícitament relacionat amb la feina de les persones promotores. El seu desplegament en mesures, estableix que caldrà:

1. Implementació del projecte Promoció Escolar
2. Implementació d'actuacions educatives d'èxit en els set centres educatius d'atenció prioritària, així com altres mesures destinades a la prevenció de l'absentisme escolar i l'èxit educatiu de l'alumnat gitano.
3. Incorporar la història, els valors i les tradicions del Poble Gitano de Catalunya al currículum educatiu oficial.
4. Promoure l'èxit educatiu del Poble Gitano des de les esglésies evangelistes de Catalunya.
5. Promoure la visibilització de referents gitanos i gitanes als centres educatius.

També, el resultat esperat nº 4) en la seva mesura 4 diu: Identificar alumnat gitano que està aconseguint uns bons resultats acadèmics a l'educació secundària obligatòria (ESO). Tot i que com agent responsable no apareix el Departament d'Ensenyament sí que és una tasca de la que les persones promotores en tenen cura i en fan acompanyament, com s'explicarà més endavant a l'apartat 4.3.2.1.

Podem dir doncs, que el Servei de Promoció Socioeducativa està fent aportacions i treballant en les línies marc establertes per la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) i pel IV Pla Integral del Poble Gitano de Catalunya 2017-2020. En cap d'aquests documents marc es precisa concretament de quines maneres s'ha de procedir per assolir el que es planteja.



1.2.3. Programa BCN Interculturalitat¹¹

La llarga trajectòria de la ciutat per elaborar marcs de referència amb els que encarar la realitat cada vegada més diversa de Barcelona, tenen un llarg recorregut. Des del primer Pla Municipal d'Interculturalitat de Barcelona de 1997 fins avui, s'han anat millorant i perfilant les accions a emprendre i, en particular, la perspectiva institucional des de la que mirar i treballar per incloure tot el repertori de varietats socioculturals. En bona mesura, aquesta diversitat està vinculada a la immigració que des de l'any 2000 ha crescut especialment arreu, però també ho està a la diversitat cultural interna a nivell estatal i en relació al poble gitano en particular. Gran oblidada de la majoria dels Plans d'Interculturalitat, la població gitana i la població no gitana immigrant interna de l'estat espanyol, també s'ha trobat amb necessitat d'inclusió, d'eradicació de prejudicis i d'estratègies antirumors tot i no aparèixer de manera explícita. Això no vol dir que tot el que es planteja per la diversitat cultural en general, des d'una perspectiva intercultural, no s'apliqui o es consideri a l'hora de treballar amb infants, joves o famílies del poble gitano, però trobem a faltar connexions explícites entre els diferents marcs reguladors i es fa palès un biaix cap a la immigració quan es tracta la interculturalitat.

Hem de destacar positivament, donat aquest context i aquestes inèrcies, la darrera iniciativa municipal en relació amb el poble gitano i la seva discriminació. Fa pocs mesos, concretament al desembre de 2019, va presentar-se el document *Combatre l'antigitanisme amb les eines de la interculturalitat*, fent-se explícita la relació entre interculturalitat i poble gitano. Aquest document és fruit d'un procés consultiu amb entitats i persones gitanes desenvolupat entre els mesos de març i juny de 2018, en l'elaboració del qual han participat més de 400 persones. La iniciativa dona resposta a la necessitat de reforçar l'Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona en el sentit que aquesta no feia explícita la lluita contra l'antigitanisme, actualment prioritzada, i s'impulsa des d'una acció compromesa amb la perspectiva intercultural que:

(...) exigeix la incorporació de persones d'orígens diversos als debats i reflexions que configuren la nostra ciutat i la nostra societat, treballant des de: La **igualtat de drets**, a través de la visibilització de l'antigitanisme, l'atenció a les víctimes de discriminació, l'enfortiment dels mecanismes de garantia i les polítiques d'acció afirmativa. El **reconeixement i coneixement** de la riquesa de la cultura i la història del poble gitano. El **diàleg intercultural**, formant treballadors i treballadores públics, educant de manera inclusiva i visibilitzant la diversitat¹².

Dit això, destaquem que l'actual Programa BCN Interculturalitat parteix de que la diversitat a la ciutat “no és un fet conjuntural” sinó que és “una realitat consolidada que defineix i articula la vida als barris” (Ajuntament de Barcelona: 5) i per tant, la ciutat aposta per “assumir aquestes complexitats i aprofitar les oportunitats des d'una perspectiva intercultural (...)” (Ibid) que implica:

¹¹ <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/ca/documentacio/plans-i-programes>

¹² https://ajuntament.barcelona.cat/dretsdiversitat/ca/noticia/combatre-lantigitanisme-amb-les-eines-de-la-interculturalitat_770873



- Construir una ciutat igualitària. En aquesta ciutat tothom, sigui quin sigui el seu origen cultural, ha de compartir drets, deures i oportunitats. Només així, els ciutadans i les ciutadanes voldran participar del projecte comú de ciutat.
- Construir una ciutat que reconegui la seva diversitat. Igualtat no és sinònim d'uniformitat. La ciutat intercultural no només accepta les diferents cultures i tradicions que la formen; la ciutat intercultural les posa en valor i les converteix en motor de creixement social.
- Construir una ciutat que impulsi la interconnexió positiva de la seva diversitat. A la ciutat intercultural no coexisteixen diverses cultures; a la ciutat intercultural conviuen persones de diverses cultures, que es troben, dialoguen, es coneixen i treballen col·laborativament en el projecte comú de ciutat (Ibid, pp. 5-6).

El Pla també planteja les línies d'acció per tal de: “Crear i impulsar espais per fomentar el diàleg i les relacions interculturals; Sensibilitzar la ciutadania i treballar per fer desaparèixer els entrebancs que dificulten aquest diàleg i les relacions interculturals; Donar a conèixer la diversitat cultural present a la ciutat i, Generar oportunitats per construir accions i projectes interculturals compartits” (Ibid, p. 7).

1.2.4. Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona. Ajuntament de Barcelona

L'Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona, és un document que recull objectius i accions per promoure la inclusió, la cohesió social, la sensibilització i el coneixement de la cultura gitana des de la igualtat i la no-discriminació (Ajuntament de Barcelona, 2015: 7). Vigent des del 2015, s'ha anat incorporant progressivament en el disseny de polítiques interculturals de la ciutat. En aquell moment no hi havia cap servei ni programa municipal adreçat, de manera particular, a la població gitana, només existien projectes al voltant del reforç escolar o de suport a la promoció de la cultura gitana, però sense marc global de referència.

Concretament, l'Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona es basa en **quatre principis**: 1) inclusió social i econòmica, 2) apoderament de persones i entitats, 3) reconeixement de la diversitat cultural catalana i de les cultures que hi ha a la ciutat i 4) les dones gitanes com un dels motors de transformació. S'organitza en **quatre eixos** que es plantegen uns objectius a desplegar a partir d'un conjunt d'accions. Els eixos són: 1) Reduir desigualtats i promoure oportunitats, 2) consolidar i promoure el benestar personal i familiar, 3) coordinar accions dins la ciutat i amb altres municipis i 4) posar en valor la cultura gitana. Pel que fa a la promoció socioeducativa o a la figura de les persones promotores, hi ha dos d'aquests eixos que ens interessen especialment perquè tracten la promoció socioeducativa: l'1: **Reduir desigualtats i promoure oportunitats** i el 4: **Posar en valor la cultura gitana**.

L'Eix 1. **Reduir desigualtat i promoure oportunitats**, es subdivideix en 4 d'específics que, en conjunt, volen assolir 11 objectius mitjançant el desplegament de 43 accions. Algunes d'aquestes accions estan especialment detallades, i d'altres no. Ens interessa en particular l'**Eix 1.1**. sencer, referit a “**Reduir les desigualtats i promoure oportunitats en l'educació formal**”, tot i que només hi ha una referència



explícita als promotors i promotores escolars, a l'Acció c, de l'objectiu 2. A continuació detallem els objectius i accions més relacionats amb la tasca del Servei de Promoció Socioeducativa, que va expressant coherència amb les legislacions tractades fins ara:

Objectiu 1: Conèixer la realitat de l'alumnat gitano a primària i secundària

Per documentar-lo cal: Recollir dades en els centres educatius amb presència significativa d'alumnat gitano.

Accions: 2

- a. Conèixer el nombre total d'alumnes del centre i el nombre d'alumnat gitano i la distribució per aules. Conèixer dades sobre la presència significativa d'altres comunitats ètniques.
- b. Analitzar la situació de l'alumnat gitano i els centres educatius: distribució per centres, ràtios d'alumnat, absentisme, èxit i fracàs escolar, etc. Incorporar les dades per gènere i comparar-les amb les altres poblacions.

Aquest objectiu és de difícil assoliment però les persones promotores coneixen la realitat de l'alumnat gitano a primària i a secundària, recullen dades dels centres educatius amb presència significativa d'alumnat gitano, tot i que no es faci de manera sistematitzada ni d'acord amb criteris compartits.

Objectiu 2: Millorar l'èxit escolar i combatre l'absentisme i l'abandonament dels estudis

Accions: 12

- a. Informar i sensibilitzar les famílies gitanes sobre la importància d'escolaritzar els infants de P3 a P5, sense intermitències.
- b. Obrir un canal de comunicació amb l'escola per detectar les necessitats dels infants i de les famílies i vetllar per l'assistència continuada.
- c. **Consolidar el treball que estan fent els promotors escolars amb l'alumnat gitano a la ciutat.** Són persones que treballen amb els centres educatius, els alumnes i les famílies per lluitar contra l'absentisme i l'abandonament i afavorir l'èxit escolar dels infants i joves gitanos.
- d. Facilitar l'accés de l'alumnat gitano al reforç escolar a primària i a l'ESO:
 - Incrementar el nombre de programes de reforç escolar, orientats a les competències i habilitats pròpies de l'edat.
 - Implicar les famílies per tal que ho vegin com una oportunitat per als seus fills.
- e. Vetllar perquè les famílies en situació de vulnerabilitat puguin accedir a les ajudes ja existents per a l'educació dels seus fills, tant econòmiques com ajudes d'atenció centrades en el benestar familiar.
- f. Implicar les famílies en totes les etapes educatives:



- Promoure la relació entre les famílies i l'escola: que pares i mares participin en les hores lectives, i s'incloguin les diverses cultures de l'aula a les classes (medi, música, llengua, etc.).

- Fer propostes concretes perquè els pares i mares s'impliquin en les tasques escolars a casa i participin en activitats escolars, sortides, etc.

- Implicar les famílies gitanes a les AMPA.

g. Donar suport a l'alumnat gitano en l'etapa de primària:

- Informar i sensibilitzar les famílies sobre la importància de conèixer i seguir el desenvolupament escolar dels seus fills i filles.

- Detectar necessitats específiques i vetllar per l'assistència continuada.

- Fomentar la participació de l'alumnat gitano en d'altres iniciatives escolars: Agenda 21 escolar, camins escolars, horts urbans, etc.

h. Vetllar perquè s'apliquin de manera estricta els protocols recollits en el Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme de Barcelona, del Consorci d'Educació de Barcelona (CEB).

i. Establir als instituts amb alumnat gitano, accions per a la continuïtat i el seguiment regular dels estudis de secundària (ESO i Batxillerat):

- Reforçar les xarxes de seguiment i acompanyament dels i les joves als instituts i crear-la en aquells centres on no n'hi ha.

- Promoure programes dins i fora les aules que reforcin el tracte igualitari entre nois i noies.

- Fer recerca i compartir conclusions sobre el retorn als estudis de joves gitanos que havien abandonat la formació reglada.

- Fomentar l'intercanvi d'experiències sobre l'escolarització i la formació continuada entre professionals i famílies.

j. Realitzar un programa de preparació del pas de primària a secundària per mostrar com funciona un institut, on hi participin alumnes i les seves famílies:

- Realitzar visites i activitats als instituts adreçades a alumnes de 5è i 6è de primària.

- Fer un seguiment escolar dels alumnes fins a 2n d'ESO.

- Crear un programa de mediació entre les famílies i l'escola.

l. Fomentar la igualtat d'oportunitats en l'accés a estudis de batxillerat, cicles formatius de grau mitjà i superior i estudis universitaris per a dones i homes gitanos:

- Facilitar l'acompanyament a joves gitanos i gitanes a l'hora d'escollir la seva trajectòria professional i vital.

- Fomentar l'intercanvi amb altres experiències europees.

- Informar sobre ajudes i beques per a estudiants.

- Organitzar conferències debat per a famílies, amb el suport d'entitats gitanes, per presentar la importància de l'educació i de l'èxit escolar.



m. Crear un grup d'opinió amb els pastors evangèlics per promoure els valors de l'educació a les famílies.

Totes les persones promotores emprenen accions quotidianament que es relacionen, en major o menor mesura, amb les accions detallades a l'objectiu 2, encara que només es mencioni explícitament a l'acció c.

Objectiu 3: Fomentar el coneixement de la cultura gitana dins l'escola. Fer més visible la cultura del poble gitano, fomentar la inclusió, trencar estigmes i superar la marginació.

Accions: 2

- a. Realitzar projectes concrets per fomentar la relació intercultural a les escoles:
- Activitats a les aules (projectes sobre interculturalitat i diversitat)
 - Activitats al barri per fomentar les relacions entre veïns i xerrades sobre la interculturalitat.
 - Activitats a les AMPA.
 - Projectes entre la família i l'escola.
 - Festes gitanes obertes al barri o participació activa d'entitats gitanes en gestes majors dels barris.
- b. Editar materials per difondre la cultura gitana:
- Guia pràctica per treballar el valor de la cultura del poble gitano a l'aula.
 - Projectes territorials per facilitar l'intercanvi cultural.

Les persones promotores també desenvolupen aquest objectiu encara que no duguin a terme totes les accions. Finalment, les persones promotores també fan aportacions clares a l'**Eix 4. "Posar en valor la cultura gitana"**, tant en les accions de l'objectiu 1 com en l'objectiu 5:

Objectiu 1: Fer més visible la cultura gitana. Millorar el coneixement i la percepció de la cultura gitana en la ciutadania, mostrant les seves aportacions a la societat de Barcelona.

Accions: 4

- a. Mantenir el suport i promocionar les activitats i celebracions assenyalades per al poble gitano:
- 27 de gener, Dia Internacional de Commemoració en Memòria de les Víctimes de l'Holocaust.
 - 8 d'abril, Dia Internacional del Poble Gitano.
 - 2 d'agost, Dia de Commemoració i Reconeixement del Genocidi Gitano durant la Segona Guerra Mundial.
 - 5 de novembre, Dia Internacional de la Llengua Romaní.



- b. Organitzar anualment un homenatge a una personalitat de la cultura gitana catalana i/o internacional amb la implicació del Consell Municipal del Poble Gitano, l'Institut de Cultura de Barcelona (ICUB) i el CCCB.
- c. Fer partícip la població gitana dels actes municipals i de dates assenyalades com el Dia de la Dona.
- d. Organitzar una campanya de comunicació anual de sensibilització ciutadana en col·laboració amb entitats gitanes i l'ICUB per tal de:
 - Donar a conèixer les característiques de la cultura gitana.
 - Difondre els valors de la cultura gitana i la seva contribució al patrimoni cultural de la ciutat.
 - Fer visible la cultura gitana en espais públics, com ara biblioteques, metro, aeroport, etc.

Objectiu 5: Incorporar un agent de mediació amb la població gitana al Servei de Traducció o Mediació Intercultural. Donar valor a les accions de mediació que realitzen els ancians gitanos. Aquesta pràctica està molt estesa en la cultura gitana.

Accions: 3

- a. Incorporar al Servei de Traducció i Mediació Intercultural la figura d'un agent de mediació de la comunitat gitana.
- b. Detectar barris amb més necessitat de mediació i planificar actuacions anuals.
- c. Reconèixer el mèrit de les persones gitanes que faciliten l'entesa en certs conflictes.

Tancarem aquest capítol sobre marc legislatiu amb una referència a la fragmentació del coneixement, inspirada en Giroux i Penna (1990). Trobem una relativa consistència entre la fragmentació del coneixement escolar i la fragmentació de la comptabilització d'objectius a qualsevol programa o pla que es dissenya, en l'àmbit educatiu o en d'altres àmbits. Resseguint algunes de les iniciatives legislatives vigents, trobem que rarament es fa menció mútua de la seva existència. És a dir, solapem instruccions, consideracions, objectius, intencions. Aquesta creació de normativa, de pautes i paràmetres, de perspectives més o menys consolidades, de noves conceptualitzacions i/o classificacions, reproduïx "l'*ethos del capitalisme* que està construït no només sobre l'atomització i divisió del treball, sinó també sobre la fragmentació de la consciència i de les relacions socials" (Giroux, 1990: 80). Per ell, en termes ideològics, "la col·lectivitat i la solidaritat social representen poderoses amenaces estructurals (...) els processos socials [ocults i formals] de la majoria de les aules militen en contra de que l'alumnat desenvolupi un sentit de comunitat" (Ibid).

Les institucions reproduïxen habitualment aquestes fractures i mentrestant la vida segueix el seu curs, trobant continuïtats per entre fragments de realitats i de normatives. La fragmentació a la que estem acostumats ens informa per pedaços, i no ens permet comprendre el sentit del que sí va passant (Bretones, 2020). Encara que no ho percebem, va passant. I una de les coses que va passant és que la coordinació entre instàncies normatives depèn de moments històrics i polítics, i molta de l'excel·lent feina feta queda en l'oblit. I si perdem la perspectiva de conjunt, si desconeixem el que fa la institució veïna, pensem que estem soles.



1.3. Metodologia de recerca

Es tracta d'una recerca col.laborativa que ha intentat incorporar moltes de les veus implicades en els encontres educatius relacionats amb l'acció de les persones promotores. Per tant s'ha comptat amb tot l'equip de Promoció Socioeducativa del poble gitano de la ciutat de Barcelona, vinculat a la Fundació Pere Closa, amb diferents figures dels centres educatius i de serveis educatius relacionats amb els territoris, també amb persones vinculades a les institucions com el Consorci d'Educació i l'Ajuntament de Barcelona. No s'ha treballat amb les famílies.

La recerca s'ha plantejat de bon començament com un estudi qualitatiu de base etnogràfica d'acord amb els paràmetres del treball de camp intensiu en Antropologia Social i Cultural. És de caràcter longitudinal i s'ha treballat durant dos cursos escolars, el 2018-2019 i, parcialment, el 2019-2020. En algunes dades s'han dut a terme comparacions. També s'ha resolt la representació cartogràfica de les informacions substantives que formen part dels resultats de la recerca.

En el Capítol 2 es desenvolupa a fons el procés de treball col.laboratiu, les fases de la recerca i el treball de camp, i el procés d'anàlisi de les dades.

1.3.1.Objectius

La recerca es plantejava per una banda *Informar de la importància de la figura de les persones promotores a les escoles* i per l'altra *Informar de la seva necessitat*. Considerem que els resultats que oferim assoleixen aquestes dues premisses generals. Concretament, la recerca es plantejava dos objectius:

- Assolir un millor coneixement de la realitat professional dels promotors i promotores
- Oferir nous elements i nous criteris per millorar la seva situació actual

Els resultats obtinguts i elaborats responen satisfactòriament tots dos objectius i considerem que fan aportacions rellevants en aquesta direcció.

1.3.2.Població

La població objecte d'estudi són les persones promotores de l'equip de Promoció Socioeducativa del poble gitano de Barcelona. Per nosaltres no cabria pensar en una investigació sobre la percepció i la realitat professional de les persones promotores sense comptar amb elles en primer terme i de bon



començament. En total són nou persones que tenen assignada cada una un territori –o *barri* tot i que al no ser coincident amb els barris sociològics de la ciutat els denominarem territoris-. Les nou persones promotores són la peça clau per poder comprendre la feina que fan. Des d'elles i amb elles hem dialogat, hem escoltat, hem acompanyat situacions quotidianes de treball als centres educatius, ens hem pogut familiaritzar amb les múltiples tasques encomanades i les múltiples formes amb les que se'ls hi dona resposta. Sense elles el treball de camp no hagués estat possible. I per tant no haguéssim pogut comptar amb la contextualització de les dades. Ni pel que fa a comprendre la perspectiva de les persones promotores sobre la seva realitat professional, ni pel que fa a la incorporació de les perspectives dels centres educatius i d'altres professionals del seu context de treball. En aquest sentit, les persones promotores han afavorit l'accés als centres educatius, a les persones referents i han obert la possibilitat d'entrevistar-los i d'observar-los, encara que no sempre hagi estat possible.

D'acord amb el primer objectiu de la recerca, també hem treballat amb persones professionals de les institucions públiques i de la Fundació Pere Closa, tant per comprendre el propi Servei de Promoció Socioeducativa com per documentar les percepcions de la realitat quotidiana de les persones promotores. D'aquesta manera hem assolit des de la coresponsabilitat, la població mínima necessària per elaborar la recerca. Tal i com es va informar a la presentació de la recerca, necessitàvem comptar amb, com a mínim, les persones de cada institució relacionades amb la figura dels promotors i promotores, amb les mateixes persones promotores i amb les persones referents de cada centre educatiu referent dels nou territoris.

1.3.3. Tècniques d'obtenció i d'anàlisi de dades

Pel que fa a l'obtenció i elaboració de les dades s'ha dut a terme amb dues tècniques fonamentals: les entrevistes semiestructurades i en profunditat i l'observació participant. També s'ha treballat amb dades estadístiques i documentació en context.

Per a l'anàlisi de les dades s'ha aprofundit i treballat de dues maneres. Per una banda s'ha elaborat un conjunt de categories, organitzades en fitxes etnogràfiques, per a la sistematització de tota la informació realitzant l'anàlisi del contingut de les transcripcions de les entrevistes. Posteriorment s'ha realitzat una triangulació de dades amb les obtingudes de les observacions, per poder contrastar-les i validar-les o no. Aquest procés d'anàlisi s'ha documentat parcialment en els informes lliurats a les reunions de seguiment del projecte.

1.3.4. Pla de treball

La recerca s'ha desenvolupat entre desembre de 2018 i juny de 2020, d'acord amb el conveni, però va iniciar-se el mes d'octubre 2018 i s'ha tancat amb la Jornada *PARLEM-NE!* celebrada el 6 de novembre de 2020, com ja s'ha comentat a la Introducció.



El Pla de Treball inicialment previst en el Conveni s'ha vist modificat en diversos moments, no tant per l'estructura en fases com pel treball que s'ha anat resolent a cada una de les fases. Hem fet adaptacions a mesura que avançava el treball de camp. Les modificacions s'han anat informant a les diferents reunions de seguiment del projecte i s'han vist molt condicionades pel volum que han anat prenent les dades del treball de camp, molt superiors a les inicialment previstes.

1.3.5. Equip de treball

L'equip d'investigació l'hem format persones de la Universitat Oberta de Catalunya i de la Universitat Autònoma de Barcelona. Dues investigadores principals: Eva Bretones Peregrina, pedagoga, educadora social, màster en antropologia social i aplicada i Dra. per la UAB, professora dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació i membre del Grup de Recerca Laboratori d'Educació Social (LES) de la UOC i Pepi Soto Marata, historiadora, antropòloga, màster en antropologia social i aplicada i Dra. per la UAB en antropologia social i cultural, professora del Departament d'Antropologia Social i Cultural i membre del Grup de Recerca en Antropologia Fonamental i Orientada (GRAFO) de la UAB. Quatre membres de l'equip de recerca: Meritxell Gisbert Traveria, geògrafa, Dra. en Geografia i professora del Departament de Geografia de la UAB; Míriam Carrasco Sánchez, educadora social, estudiant del màster universitari en Filosofia per als Reptes Contemporanis de la UOC i col·laboradora docent del grau d'Educació Social de la UOC, i María Consuelo Real Beneyto, antropòloga i màster en Social Anthropology per la University of Sussex, ambdues col·laboradores ajudants d'investigació; també ha col·laborat en la recerca Núria Rochina Vinyals, treballadora social, educadora social, màster en Resolució de Conflictes per la Universitat Ramón Llull i màster en Antropologia: Recerca Avançada i Intervenció Social per la UAB.

Però hem comptat amb la col·laboració excepcional de les nou persones promotores del curs 2018-2019 i 2019-2020, els coordinadors de l'equip del projecte Promoció Socioeducativa i també, amb la inestimable col·laboració de molts professionals dels centres educatius. Hem rebut tot el suport del Consorci d'Educació de Barcelona al llarg de tot el procés, a les reunions de seguiment i a d'altres trobades, sempre amb una complicitat molt rellevant pel que fa a l'objectiu d'emprendre un estudi que permeti enfocar de manera innovadora accions de futur. A tots ells i elles els hi estem molt agraïdes.



2. SOBRE EL PROCÉS DE TREBALL COL·LABORATIU

2.1. Jornades i reunions

El procés de treball ha seguit el seu curs pel que fa a l'obtenció i l'anàlisi de les dades, però durant el seu recorregut hem dut a terme múltiples reunions i trobades per posar en comú la feina, per prendre acords i per compartir amb totes les parts l'evolució del projecte. Es va fer una Jornada de presentació de la recerca el dia 22 de febrer de 2019, explicada amb detall en el següent punt 2.1.1. donada la seva modalitat col·laborativa i oberta. Se'n va fer una altra el dia 14 de maig de 2019, adreçada a figures professionals pròximes al treball de les persones promotores, ELIC i tècniques territorials del Consorci d'Educació de Barcelona, així com altres professionals interessats del Consorci. A l'apartat 2.1.2. s'informen les reunions de treball amb les institucions i les de seguiment del projecte i en el 2.1.3. de la Jornada de presentació de resultats, que va dur-se a terme en modalitat online, el 6 de novembre de 2020.

2.1.1. Presentació de la recerca. Jornada 22 febrer 2019

La primera trobada conjunta amb les persones promotores i representants dels centres educatius va dur-se a terme el dia 22 de febrer de 2019. Va realitzar-se a la Sala d'Actes del Museu Etnològic i de Cultures del Món a la seu del carrer Montcada de Barcelona. Hi van participar més de quaranta persones, entre membres de l'equip del Servei de Promoció Socioeducativa, l'equip del Consorci d'Educació de Barcelona, l'equip d'investigació de la UOC i de la UAB, representants de l'Ajuntament de Barcelona, professionals de diversos Serveis Educatius i representants de 14 dels 40 centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa en aquells moments.

Va realitzar-se en dues parts, una primera de parlaments institucionals i de presentació dels objectius i procés de treball de la recerca i una segona part de treball en grups mixtes –composició aleatòria amb membres de les diferents instàncies participants, utilitzant la dinàmica del World Cafè-. Finalment es van posar en comú les conclusions dels grups de treball i ens vam emplaçar mútuament a la col·laboració en la investigació, clau d'un procés innovador de recerca aplicada. Segons vam saber era la primera vegada que s'organitzava una Jornada on es trobaven per treballar conjuntament per parlar del Servei, persones promotores i membres dels equips dels centres i altres serveis educatius. Més clara que mai la referència a *PARLEM-NE!*.



2.1.1.1. Metodologia *World Cafè*

El World Cafè és una metodologia que crea xarxes de diàleg col.laboratiu, al voltant de temes que importen en situacions de la vida real. Força coneguda en el món de l'empresa, quan es pretén socialitzar el saber de cada participant per crear noves propostes o consideracions. En aquest sentit és en sí mateixa un procés de diàleg de sabers i té conseqüències pràctiques que ajuden a conèixer i comprendre perspectives que, d'altra manera, podrien no emergir.

En aquest sentit, la proposta que vam dur a terme va ser una metàfora del projecte de recerca que teníem plantejat i vam presentar: generar xarxes de diàleg col.laboratiu que permetin la construcció/reformulació d'accions educatives innovadores.

A la sessió de treball es van organitzar quatre taules, amb una persona que actuava com a relatora de les converses que s'hi produïen. A cada taula es tractava **una pregunta** relacionada directament amb els objectius del Servei de Promoció socioeducativa del poble gitano, que són tres:

- Contribuir a l'èxit escolar i la promoció sociolaboral de l'alumnat
- Aconseguir l'escolarització plena de l'alumnat mitjançant la prevenció, diagnosi i actuació precoç contra l'absentisme escolar
- Potenciar la visibilització i els valors de la cultura gitana dins el currículum escolar i la vida del centre educatiu.

Però d'aquests tres objectius vam focalitzar les preguntes en el primer i el tercer, perquè són aquells que es perceben més desdibuixats en la realitat professional dels territoris objecte d'estudi. D'aquesta manera els dos objectius a aprofundir es van subdividir en dues parts, resultant quatre preguntes, una per cada taula de debat:

Taula 1: Què es fa al vostre centre/barri/districte/ciutat per a contribuir a l'èxit escolar de l'alumnat gitano¹³?

Taula 2: Què es podria fer al vostre centre/barri/districte/ciutat per a contribuir a l'èxit escolar de l'alumnat gitano?

Taula 3: Què es fa al vostre centre/barri/districte/ciutat per a potenciar la visibilització i els valors de la cultura gitana en el currículum escolar i la vida del centre?

¹³ El terme gitano és considerat per nombroses persones activistes i acadèmiques un terme colonial i per tant és focus de discussió. És un terme que no prové del Romanó i, encara avui, és utilitzat com adjectiu despectiu. Conscients d'aquesta realitat, hem optat per utilitzar el terme perquè una gran part dels actors que formen part de la recerca l'utilitzen per a significar-se. Pot consultar-se Filigrana, P. (2020).



Taula 4: Què es podria fer al vostre centre/barri/districte/ciutat per a potenciar la visibilització i els valors de la cultura gitana en el currículum escolar i la vida del centre?

La dinàmica del World Cafè implica que cada persona participant s'està entre 10 i 15 minuts a cada Taula. Per la Jornada vam proposar una pregunta per Taula, de manera que tothom va poder fer aportacions a cada una de les quatre preguntes. Les persones es movien de Taula en Taula individualment per evitar que sempre es trobessin les mateixes a cada Taula. La persona relatora va anar prenent nota de tot el que es va discutir i va elaborar una síntesi al final dels quatre torns de debat. Aquesta síntesi es va llegir en veu alta per tal que tothom conegués el conjunt d'aportacions fetes a cada Taula/Pregunta.

2.1.2.Reunions de treball i de seguiment de la recerca

Des d'abans de desembre de 2018, mentre es gestava i concretava el projecte, després al llarg de la durada del conveni de recerca i, previsiblement, després del seu acabament oficial, s'han fet i es duran a terme moltes reunions de treball. Amb l'Ajuntament de Barcelona i, sobretot, amb el Consorci d'Educació de Barcelona. Concretament, des de la vigència del conveni n'hem fet amb l'Àrea d'Innovació, Programes i Formació, amb l'Àrea d'Educació Inclusiva i amb l'Àrea de Servei d'Educació i Territori, en algunes ocasions per separat i en d'altres conjuntament. També hem fet reunions de treball amb la Fundació Pere Closa, separatament o amb les Àrees d'Innovació i d'Educació Inclusiva, des de juny de 2018 quan estàvem preparant el disseny de la recerca i iniciant la col·laboració entre totes les parts, fins octubre de 2020, quan ja disposàvem del l'informe de resultats i preparàvem la Jornada per presentar-los.

Pel que fa a les reunions de seguiment de la recerca, el conveni estableix tres trobades a les que es convoca a representants de l'Àrea d'Innovació, Programes i Formació i l'Àrea d'Educació Inclusiva, així com de la UOC i de la UAB. Vam acordar internament sumar-hi a la Fundació Pere Closa que ha assistit a les trobades de seguiment. Se n'han fet cinc, els dies 9 d'abril i 20 de setembre de 2019, i 10 de gener, 30 de març i 2 d'octubre de 2020.

2.1.3.Presentació de resultats

El conveni preveia la realització d'una Jornada de presentació de resultats en la que les persones promotores tinguessin un especial protagonisme. La seva organització estava prevista inicialment pel mes de març de 2020, però l'allargament de la recerca fins el 15 de juny de 2020 va modificar aquesta planificació. Es va preveure aleshores que es presentarien el 29 de maig de 2020 data que va haver-se d'ajornar. Des del 15 de març de 2020 la situació d'estat d'alarma generada per l'emergència de la Covid-19 va fer que totes les planificacions s'haguessin d'adaptar a l'aturada de la presencialitat i, posteriorment, a les mesures de seguretat establertes. L'acabament del curs 2019-2020 i l'inici del 2020-2021 han estat excepcionals, i com a tals, no va ser possible realitzar la Jornada prevista, sinó



que va adaptar-se a la modalitat online i va realitzar-se, finalment, el mes de novembre 2020. En aquest sentit, tot i que amb el format online es va desestimar la realització de pòsters que mostressin alguns dels mapes i dades destacables, es va organitzar la presentació en blocs de contingut diferenciats que han comptat amb aportacions i consideracions de persones participants a la recerca, entre un bloc i l'altre¹⁴.

¹⁴ Vegeu nota a peu 1.



2.2. El treball de camp i les dades

La recerca col·laborativa Parlem-ne és de naturalesa qualitativa i ha optat pel treball de camp de caràcter antropològic com a trajecte per a l'obtenció i elaboració de les dades científiques que es presenten i analitzen en aquest informe. L'objectiu ha estat construir coneixement situat. Això és, un exercici epistemològic, empíric, metodològic i social que ha permès produir coneixement incorporant la mirada dels altres. Amb aquesta premissa, a la recerca s'han emprat, principalment, dues tècniques d'investigació per a l'obtenció de les dades: l'observació participant i l'entrevista semiestructurada. També s'ha obtingut informació de dades estadístiques i documentació en context.

Ens cal avançar aquí que l'obtenció de les dades i l'anàlisi s'ha desenvolupat simultàniament, com explicarem amb més detall a l'apartat 2.3. *El procés d'anàlisi*, en el sentit que apunten Taylor i Bogdan (1984), com a procés en contínua progressió en la recerca qualitativa, procés del tot necessari per a l'estratègia de mostreig teòric de la teoria fonamentada (Glaser i Strauss, 1967)¹⁵.

En el camí recorregut s'hi distingeixen cinc fases de treball. En cadascuna d'elles, com es veurà més endavant, s'ha incorporat l'execució de diferents accions. Aquestes accions sempre han estat acordades i coordinades amb els diferents actors i parts implicades.

2.2.1. L'accés al camp

L'interès del Consorci d'Educació de Barcelona s'ha expressat en tot el procés de treball, amb la seva col·laboració per facilitar tant les dades que s'han pogut necessitar, com l'organització de trobades o l'establiment de contactes amb centres i/o professionals vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Igualment, per part de la coordinació del projecte de Promoció Escolar de la Fundació Pere Closa. Però sense la voluntat i la col·laboració de les persones promotores, la recerca no s'hagués pogut tirar endavant. En són l'objecte d'estudi i la seva implicació ha estat cabdal.

La predisposició de l'equip de promotors i promotores a col·laborar amb la recerca ha estat molt positiva en tots els casos i s'ha establert una bona relació de treball. Un 77,8% de l'equip (7 persones-zones territorials) ha tingut una col·laboració absoluta o molt bona. En destaquen 4 que han estat excel·lents facilitadors de bon començament i han col·laborat en l'accés a tots els seus entorns de treball quotidians de manera clara i fàcil. Amb les altres 3 persones-zones territorials, la predisposició i l'accés real al camp ha estat molt bona tot i que en un dels territoris l'accés als entorns per l'observació ha estat difícil.

¹⁵El mostreig teòric és aquell construït a partir de la selecció de nous casos a estudiar, segons el seu potencial per ajudar a refinar o expandir els conceptes ja desenvolupats (Glaser i Strauss, 1967, citats a Taylor i Bogdan, 1984). Seria el cas d'algunes de les entrevistes a persones de les institucions educatives o altres professionals que s'han dut a terme el curs 2019-2020.



Finalment el 22,2% de l'equip (2 persones-zones territorials) han mantingut una bona predisposició inicial però hi ha hagut dificultats per acompanyar-los als centres educatius. En un d'aquests casos no s'ha pogut anar a cap dels centres. En desconeixem les causes. El total de centres vinculats al Servei entre els cursos 2018-2019 i 2019-2020 és de 41 i en el treball de camp hem comptat amb la col·laboració d'un 41,5% del total, 17 centres educatius dels 9 territoris (el detall es troba a la pàgina 48).

2.2.2. Fases de realització

Entre les fases de realització plantejades en el conveni de recerca i les que es detallen a continuació hi ha hagut, al menys, quatre adaptacions del disseny inicial a la realitat de l'evolució del treball de camp per a l'obtenció de les dades. El que presentem és el que s'ha fet.

Primera Fase. Entre els mesos d'octubre i desembre de 2018, es va **dissenyar, presentar i acordar el projecte** de recerca amb el Consorci d'Educació: el plantejament del procés i seu calendari, la definició de les dades necessàries per a documentar la realitat professional de promotors i promotores i la seva representació gràfica i cartogràfica; així com les tècniques i processos de treball de camp etnogràfic que es realitzaria amb les persones professionals dels centres educatius i amb el grup de professionals implicats, les persones promotores.

Segona Fase. Entre els mesos de gener i març de 2019, es va **presentar el projecte** als centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa en una Jornada celebrada el dia 22 de febrer al Museu de les Cultures del Món, tal i com s'ha explicat en el punt 2.1.1., i es van engegar dos processos de treball per part de l'equip de recerca:

a) Per una banda, es van realitzar les **peticions de les dades** documentals i estadístiques, dels informes i d'altres documents necessaris, al Consorci d'Educació de Barcelona i a la Fundació Pere Closa. L'obtenció de les dades documentals i estadístiques va permetre una primera aproximació a les dades disponibles i el disseny de les primeres cartografies socioeducatives relacionades amb l'acció professional dels promotors i promotores.

b) Per altra banda, es va dur a terme la concreció dels primers passos del treball de camp: la realització d'**entrevistes inicials** amb les persones tècniques del Consorci i les persones responsables de la Fundació Pere Closa, tres en total, i es van fer les primeres trobades individuals per mantenir les **primeres converses** amb les persones promotores dels districtes de Sants-Montjuïc, Sant Andreu, Sant Martí, Nou Barris i Gràcia, en total 9 professionals.

Tercera Fase. Entre els mesos de març, abril i maig de 2019 l'equip de recerca es va submergir en el treball de camp. Va iniciar-se amb els 14 centres que van assistir, dels 40 centres convocats, a la



Jornada del 22 de febrer de presentació de la recerca, expressa petició de que la col·laboració havia de ser de caràcter voluntari sense pressió institucional. Al llarg d'aquesta fase l'equip va dur a terme dos processos de construcció del coneixement: per una banda, va continuar amb l'anàlisi de les dades documentals i estadístiques relatives al curs 2018-2019 i per l'altra, va iniciar el **treball de camp per territoris** que es concretà en la realització d'**entrevistes en profunditat** i en la **participació en diferents activitats** organitzades per l'equip de professionals del Servei de Promoció Socioeducativa.

En aquesta fase es van realitzar **entrevistes** a professionals referents (direccions, coordinacions pedagògiques o caps d'estudi) dels **centres educatius** referents **de 7 territoris** i també es realitzaren entrevistes a **d'altres figures professionals** d'altres centres vinculats amb el Servei **de 5 territoris**. Aquestes entrevistes van permetre confrontar, complementar i diversificar les informacions rebudes a propòsit de la figura professional i les funcions de les persones promotores.

En aquesta tercera fase, també es van realitzar **entrevistes en profunditat** a les persones promotores de l'equip de Barcelona, als responsables i tècnics del projecte vinculats a l'Ajuntament de Barcelona, al Consorci d'Educació de Barcelona i a la Fundació Pere Closa. També a d'altres tècnics, professionals i responsables vinculats, directament o indirectament, al Servei com ara ELIC, Tècnics d'interculturalitat i Educadores Socials dels Serveis d'Atenció Primària. En aquesta fase també es va realitzar una reunió amb l'equip ELIC, les Tècniques Territorials i les Direccions i Tècnics de diferents àrees de la Direcció d'Acció Educativa del Consorci d'Educació de Barcelona (Àrea de Servei d'Educació i Territori, Àrea d'Innovació, Programes i Formació i Àrea d'Orientació i Educació Inclusiva).

El conjunt d'informacions i dades recollides en aquesta fase van ser analitzades durant els mesos de juny, juliol i setembre de 2019. Dels resultats extrets en aquest procés d'anàlisi es va establir la mostra i la població per al treball de camp intensiu que es va realitzar a la fase 4.

Quarta Fase. Entre octubre de 2019 i febrer de 2020, l'equip de recerca va portar a terme un treball de camp intensiu, en diferents espais de relació escolars/educatius. La immersió de l'equip en els diferent universos professionals ha constituït una font d'informació privilegiada pel que fa als objectius plantejats a la recerca.

Al llarg d'aquest període es van fer **observacions a educació primària i secundària**, concretament a **14 centres**, 5 centres de primària, 3 instituts, 4 instituts-escola i 2 centres privats concertats, dels territoris de Besòs-El Maresme, Sant Andreu, Torre Baró, Ciutat Meridiana, Roquetes, Gràcia, La Marina i Hostafrancs.

Al llarg d'aquesta quarta fase també s'han fet **observacions de reunions i/o coordinacions** amb d'altres professionals, dins i fora dels centres educatius: amb persones tècniques del Consorci d'Educació de Barcelona, amb els coordinadors de la Fundació Pere Closa, amb els i les professionals de les UEC, amb educadors i educadores de Serveis Socials, amb professionals de les Comissions Socials, amb les Tècniques d'Educació i les Tècniques Territorials de Districte, amb professionals d'entitats del Tercer Sector i amb educadors i educadores del Programa 'A partir del carrer' (APC).



2.2.3. Entrevistes

S'han realitzat un total de 65 entrevistes, 50 durant el curs 2018-2019 i 15 el 2019-2020. D'aquestes, s'han realitzat 32 entrevistes a les persones de l'equip de Promoció Socioeducativa, 6 a les coordinacions i 26 a les persones promotores, 15 entrevistes en 11 centres educatius, a diverses figures –referents de centre, direccions, coordinacions pedagògiques, caps d'estudis- i 18 entrevistes més a directius, professionals i tècnics del Consorci d'Educació i de l'Ajuntament de Barcelona, així com de diferents Serveis Educatius. Totes les entrevistes s'han transcrit. Inicialment es van fer transcripcions literals, però donat el volum d'entrevistes –no previstes inicialment- vam optar per fer transcripcions naturals, sempre respectant la literalitat.

Les entrevistes enregistrades, al seu torn, han estat un tast del nivell de confiança que l'equip d'investigació ha generat entre els diferents professionals. Si bé cap s'ha negat explícitament a fer una entrevista en profunditat, en molts casos no s'ha arribat a concretar mai una entrevista. Cal dir però que han estat molts els que sí ens han permès aquesta experiència única. D'aquest, un grup ha mantingut converses que han sobrepassat el marc de les institucions i les normatives. En el seu conjunt, les entrevistes realitzades han ofert diferents interpretacions de temes comuns facilitant la compressió d'una realitat molt complexa.

Les entrevistes han estat clau al llarg de tot el procés de recerca. Totes elles s'han plantejat per comprendre les perspectives dels diferents actors implicats. La seva tipologia, per tant, ha anat adaptant-se a la tipologia de professionals, a les seves funcions i a les institucions de les quals en formaven part, així com a la finalitat d'aquestes. Totes elles han permès apropar-se a les realitats objecte d'estudi, concretar moltes de les observacions realitzades al llarg de la segona, tercera i quarta fase del treball de camp i generar nous interrogants que ens han portat a realitzar noves observacions.

2.2.4. Observacions

L'observació directa, participant, sense prendre notes in situ, forma part dels processos de recerca antropològica i se n'han fet moltes, ja sigui en format més o menys formal, o ja sigui en situació prèviament pactada, ja sigui caminant pels barris o acompanyant a les persones promotores en les seves tasques quotidianes. Això significa que a més de les hores d'observació focalitzada de mutu acord amb les persones promotores i els centres, hi ha un bagatge observacional que ha ajudat a entendre situacions i tasques molt intangibles, de les que també intentem donar compte en aquest informe.

De manera focalitzada s'han dut a terme un total de 29 observacions de camp, 23 en 14 centres educatius, 3 durant el curs 2018-2019 i 20 el curs 2019-2020, i 6 en institucions, totes el curs 2019-2020. La majoria d'elles d'una jornada laboral amb les persones promotores que han facilitat l'accés als centres educatius i a activitats amb infants i joves o famílies. També hi ha hagut moltes altres oportunitats d'observació participant, en reunions, encontres i jornades que s'han realitzat amb les



persones promotores o d'altres persones tècniques de l'àmbit de la diversitat i/o la inclusió, així com de Serveis Socials.

La Taula 1 mostra el detall de les entrevistes i observacions realitzades durant els dos cursos als 17 centres educatius que han col·laborat. No a tots els centres s'han obtingut dades amb les mateixes tècniques. En 11 centres s'han pogut fer entrevistes –un total de 15- i a 14 centres s'han pogut fer observacions –un total de 23-. Dels 17 centres col·laboradors ha estat possible entrevistar i observar en 8 d'ells, mentre que els altres 9 o bé s'han pogut fer observacions o bé entrevistes.

Taula 1. Treball de camp realitzat en centres. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.

DISTRICTE	TERRITORI	CENTRE	TREBALL CAMP 18-19		TREBALL CAMP 19-20		TOTALS		
			ENTR.	OBS.	ENTR.	OBS.	E ¹⁶	O ¹⁷	TOTAL
3. Sants- Montjuïc	La Marina	1 (1) ¹⁸	-	-	-	1	-	1	6 Ent. 8 Ob.
		4 (2)	2	2	-	3	2	5	
	Hostafrancs	5 (3)	-	-	1	1	1	1	
		6 (4)	-	-	1	1	1	1	
		9 (5)	1	-	1	-	2	-	
6. Gràcia	Gràcia	11 (6)	1	-	-	1	1	1	1 Ent. 3 Ob.
		13 (7)	-	-	-	1	-	1	
		14 (8)	-	-	-	1	-	1	
8. Nou Barris	Ciutat Meridiana	17 (9)	-	-	-	4	-	4	1 Ent. 8 Ob.
	Roquetes	18 (10)	-	-	-	1	-	1	
		19 (11)	1	-	-	1	1	1	
	Torre Baró	24 (12)	-	1	-	1	-	2	
9. Sant Andreu	Sant Andreu	26 (13)	2	-	-	1	2	1	3 Ent. 2 Ob.
		29 (14)	1	-	-	1	1	1	
10. Sant Martí	Besòs–El Maresme	32 (15)	2	-	-	-	2	-	2 Ent.
	La Pau–La Verneda	37 (16)	1	-	-	2	1	2	2 Ent. 2 Ob.
		40 (17)	1	-	-	-	1	-	
TOTALS			12	3	3	20	15	23	

Font: Elaboració pròpia.

16 El número total d'entrevistes en centres és de 15 però hi s'han entrevistat persones d'11 centres.

17 El número total d'observacions és de 23 que s'han realitzat a 14 centres.

18 En aquesta columna es fa constar el número correlatiu que correspon al centre en qüestió, d'acord amb el llistat numerat de centres i, entre parèntesi, el número de centre col·laborador.



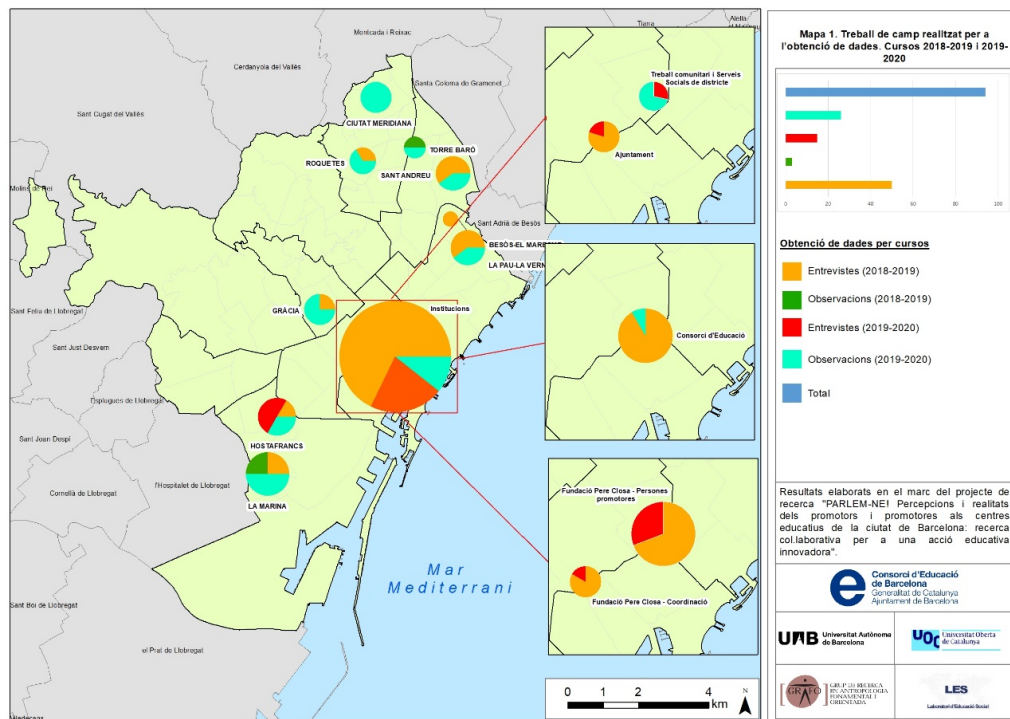
Per la seva part, a la Taula 2 es reflecteix al treball de camp fet en institucions. Hi hem inclòs les persones promotores perquè tot i que les seves entrevistes ens parlen dels territoris, tenen una vinculació contractual amb el Servei, igual com és el cas dels Serveis Socials de Districte o de Treball Comunitari.

Taula 2. Treball de camp realitzat en institucions. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.

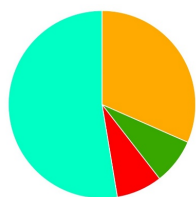
INSTITUCIÓ	TREBALL CAMP 18-19		TREBALL CAMP 19-20		TOTALS	
	ENTR.	OBS.	ENTR.	OBS.	ENTR.	OBS.
Consorci d'Educació de Barcelona	11	-	-	1	11	1
Ajuntament de Barcelona	4	-	1	-	5	-
Treball Comunitari i Serveis Socials de Districte	-	-	2	5	2	5
Fundació Pere Closa - coordinació	5	-	1	-	6	-
Subtotal	20	-	4	6	24	6
Fundació Pere Closa – persones promotores	18	-	8	-	26	-
TOTALS	38	-	12	-	50	6

Font: Elaboració pròpia.

Mapa 1. Treball de camp realitzat per a l'obtenció de dades. Cursos 2018-2019 i 2019-2020



El *Mapa 1* informa, per territoris i per cursos, del treball de camp realitzat –número d'entrevistes i observacions– així com de les entrevistes a les persones de les institucions implicades, Consorci d'Educació de Barcelona, Ajuntament de Barcelona i Fundació Pere Closa, que es mostren en els mapes de detall. Els Gràfics 1, 2 i 3 mostren la proporció de treball de camp realitzat en centres educatius, amb les persones promotores i a institucions, sobre el total de treball de camp realitzat (entrevistes més observacions). 40% en centres, 28% persones promotores i 32% institucions. Si sumem el treball de camp de centres amb el de persones promotores obtenim que el 68% del treball de camp s'ha realitzat als territoris. La llegenda de colors és igual que la del Mapa 3.



Gràfic 1. Treball de camp en centres educatius



Gràfic 2. Treball de camp amb promotors/es



Gràfic 3. Treball de camp a institucions



2.2.5.Registre i elaboració de dades

Per al registre de les informacions s'han fet servir, principalment, dues tècniques: el diari de camp i la gravació de les entrevistes, sempre que la persona informant hi estava d'acord, que no sempre ha estat així. Aleshores es prenia nota escrita. El diari de camp ha estat l'eina que ha acompanyat totes les observacions i converses/entrevistes realitzades. Tota la informació recollida en el diari ha estat posteriorment classificada d'acord als objectius de la recerca i a les categories d'anàlisi. Com en el cas del diari, les transcripcions també han estat analitzades i sistematitzades en diverses fases, com explicarem al punt 2.3. sobre el procés d'anàlisi.

2.2.6.Documentació

Hem treballat i analitzat diversos tipus de dades. Dades estadístiques facilitades des del Consorci d'Educació o bé des de les Memòries de Promoció Escolar 2018-2019, però també documentació i regulacions marc que legislen les intencions i les accions que s'han d'emprendre en relació a la població gitana i en particular amb l'escolaritzada. Entre aquesta documentació comptem amb l'*Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona, de l'Ajuntament de Barcelona*, la formulació del *Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano del Consorci d'Educació de Barcelona* o el *Projecte de Promoció Escolar a la ciutat de Barcelona de la Fundació Pere Closa*.



2.3. El procés d'anàlisi

El procés d'anàlisi s'ha gestat des de l'inici de les primeres entrevistes informals fins a la comparació de les dades per elaborar els resultats i les conclusions o la redacció d'aquest informe. Entre un i altre moment la reflexivitat ha caracteritzat la feina que s'anava fent. La dada concreta s'ha posat en relació amb altres dades concretes, contextualitzadament, i s'enregistrava a les notes de recerca i al diari de camp. En aquest sentit, ens referirem a Hammersley i Atkinson (2001) quan plantegen que:

En etnografía, el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Se inicia en la fase anterior al trabajo de campo (...) y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. (...) De esta manera, en cierta medida el análisis de la información es paralelo al diseño de la investigación. Este proceso interactivo es fundamental en la creación de *teoría fundamentada* promovida por Glaser y Strauss, en la que la teoría se desarrolla a partir del análisis de datos y la posterior recolección de datos está guiada estratégicamente mediante la teoría emergente (...) (Hammersley i Atkinson, 2001:223).

Volem dir amb això que el procés d'anàlisi ha estat llarg i des de bon començament, tot i que l'emergència de categories i la seva aplicació generalitzada a totes les dades, s'han construït durant el curs 2019-2020. Així doncs en aquest apartat tractarem la fase més intensiva, la que es refereix a la proposta de categories d'anàlisi a partir de l'anàlisi del contingut de les transcripcions de les entrevistes, els registres del diari de camp i la documentació.

2.3.1. Fases d'anàlisi

L'anàlisi més intensiva s'ha realitzat entre setembre de 2019 i maig de 2020 i ha tingut diferents fases de desenvolupament.

- Testar. Un primer moment en que, a partir del coneixement obtingut a través del treball de camp i d'anàlisi documental, es van elaborar dues fitxes etnogràfiques preliminars, una per a persones promotores i una per als centres educatius, que incorporaven diferents àmbits i categories, tal i com s'explicarà a l'apartat 2.3.2. Categories d'anàlisi. Aquestes plantilles preliminars es van aplicar a una de les entrevistes transcrits de la persona promotora d'un dels nou territoris de treball. Aquesta primera anàlisi pilot es va realitzar simultàniament per part de totes les persones de l'equip de recerca. D'aquesta manera es va iniciar la triangulació d'investigadores¹⁹ i es van compartir les dificultats, les

¹⁹ La triangulació d'investigadores (Okuda y Gómez, 2005) permet realitzar anàlisi de dades de manera independent per cada persona investigadora, sotmetent aquestes anàlisi a comparació, utilitzant el consens per prendre acords. Aquest tipus de triangulació ofereix dades més vàlides i fiables segons Cohen i Manion (1990) (Betrián et al., 2013).



interpretacions i els dubtes que havien sorgit de l'anàlisi, establint acords per modificar les fitxes etnogràfiques i millorar-les, i socialitzant els criteris per a l'anàlisi del contingut, per encarar amb més garanties el conjunt de les dades.

- Procés de categorització i anàlisi del contingut. En un segon moment, més dilatat en el temps, es varen aplicar les fitxes etnogràfiques millorades, en la seva versió 5, al conjunt d'entrevistes –de persones promotores i de centres educatius- de tots els territoris, categoritzant-les. En aquest període també vam fer el primer traspàs de dades quantitatives per a la seva representació cartogràfica.

- Elaboració i tractament de les dades. En un tercer moment, es van triangular les dades²⁰ de les fitxes etnogràfiques –relatives a les entrevistes- amb els registres de les observacions, per completar l'anàlisi. A partir d'aquí es va treballar en tres sentits que han estat complementaris:

a) Tractant el contingut de cada una de les subcategories de les nou fitxes etnogràfiques de les persones promotores, triangulant les dades entre elles, per tal d'elaborar els resultats de cada categoria i constatar les tendències, singularitats i repertoris de varietat interna de cada una.

b) Comparant aquests resultats amb les dades de les fitxes etnogràfiques dels centres educatius, per tal de contrastar-les i complementar-les si era el cas i validar-les.

c) Tant els resultats relatius a les persones promotores com als centres educatius obtinguts a partir del treball de camp, s'han sotmès a la comparació amb les dades documentals i a la triangulació d'investigadores durant tot el procés.

- Comparació de dades. El conjunt de resultats obtinguts sobre la percepció i la realitat de les persones promotores s'ha comparat amb les dades relatives a les intencions que les institucions expressen en els seus documents marc. Així hem pogut completar les conclusions de la recerca amb una mirada a les confluències i divergències entre intencions i realitats.

- Presentació de resultats. Finalment, però en part simultàniament a l'elaboració i tractament de dades, hem treballat per a la presentació dels resultats. Ho hem fet organitzant els resultats per configurar un informe final d'investigació i mitjançant representacions cartogràfiques. El traspàs progressiu de les dades, a mida que s'anava avançant en la seva anàlisi i elaboració, i la triangulació de perspectives disciplinars –geografia, antropologia, educació- ha exigut un treball molt acurat però ha permès un resultat gràfic amb garanties. S'han dissenyat i resolt un total de 16 mapes dels quals 11 són generals de la ciutat de Barcelona i incorporen gràfics de barres i, 5 són de districte. A més també s'han realitzat

20 La triangulació de dades consisteix en la verificació i comparació de la informació obtinguda en diferents moments mitjançant les diferents tècniques d'obtenció de dades (Okuda y Gómez, 2005 citats a Betrián et al., 2013).



3 gràfics circulars i 13 gràfics de barres. El detall del seu contingut es troba a l'índex de mapes i gràfics i a l'annex d'aquest informe.

2.3.2. Categories d'anàlisi

Les categories d'anàlisi que van elaborar-se a partir de les primeres dades han evolucionat fins a la seva versió 5. Des de la primera versió es van considerar dues unitats d'anàlisi: les persones promotores i els centres educatius. La proposta de categorització per cada unitat d'anàlisi inclou àmbits temàtics i les seves corresponents categories i subcategories, orientades a documentar el *què es dur a terme pel Servei* i *cóm es percep per les diferents parts*. Pel que fa al contingut de les fitxes etnogràfiques, es va organitzar en els següents àmbits temàtics:

Fitxa etnogràfica de les persones promotores. En la seva darrera versió (vegeu Annex II) van quedar establerts cinc àmbits temàtics que es despleguen en 47 categories i 84 subcategories, distribuïdes com segueix:

- Àmbit 1. Dedicacions territorials (7 categories, 11 subcategories)
- Àmbit 2. Perfils (13 categories, 7 subcategories)
- Àmbit 3. Accions i Tasques (11 categories, 43 subcategories)
- Àmbit 4. Situació laboral (11 categories, 16 subcategories)
- Àmbit 5. Relació laboral (5 categories, 7 subcategories).

Fitxa etnogràfica dels centres educatius. En la seva darrera versió (vegeu Annex III) inclouen dos àmbits temàtics que es desenvolupen en 18 categories i 68 subcategories:

- Àmbit 6. Perfil del centre (10 categories, 35 subcategories)
- Àmbit 7. Servei Promoció (8 categories, 33 subcategories).

2.3.3. Anàlisi de contingut

L'anàlisi del contingut de les transcripcions de les entrevistes i dels diaris de camp s'ha resolt amb l'aplicació de les categoritzacions de les fitxes etnogràfiques. Aquesta tasca s'ha dut a terme tenint en compte la premissa de Krippendorff (1980) segons la qual la interpretació que es fa dins d'un text no es pot dissociar del seu context. Segons l'autor, l'anàlisi de contingut procura comprendre les dades, no com un conjunt d'esdeveniments físics, sinó com a fenòmens simbòlics.



Així és que, després d'aplicar la categorització s'ha treballat per atorgar tot el sentit que les percepcions i les realitats de i sobre les persones promotores tenen per als seus protagonistes, mirant de que qualsevol generalització que es formuli estigui ben fonamentada i pugui ser adequadament interpretada en els processos de triangulació.

2.3.4. Triangulació

La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación. Los resultados que han sido objeto de estrategias de triangulación pueden mostrar más fuerza en su interpretación y construcción que otros que han estado sometidos a un único método (Donolo, 2009).

En el cas que ens ocupa, hem treballat des d'aquesta perspectiva, en el benentès de que una triangulació ben resolta implica molt més temps del que hem tingut. Tot i així podem dir, d'acord amb la tipologia establerta per Denzin (1970), que els resultats han sigut objecte de triangulació múltiple, aquella que utilitza de manera simultània al menys dos dels procediments de triangulació (Betrián et al., 2013). En el nostre cas hem aplicat triangulació d'investigadores i triangulació de dades com ja s'ha dit abans en el punt 2.3.1. sobre les Fases d'Anàlisi. Aquest procedir ens ha permès sotmetre a control recíproc els diferents relats i assolir una comprensió més profunda i clara de les percepcions i realitats entorn al Servei i la figura professional de les persones promotores.

Des d'aquesta perspectiva i de cara a l'elaboració dels resultats escrits, hem realitzat una anàlisi que ha permès integrar les veus de les persones promotores, de professorat dels centres educatius, de professionals d'institucions relacionades, del Consorci d'Educació de Barcelona i de la Fundació Pere Closa. S'han pogut constatar tendències generalitzables amb independència dels territoris i s'ha pogut aïllar algunes variables que han emergit com a rellevants per a la comprensió del Servei de Promoció actual.

2.3.5. Anàlisi comparativa

Per Glaser i Strauss (1967) la *comparació constant* és una de les estratègies com la persona investigadora pot desenvolupar coneixement fonamentat. La comparació constant és aquella per la que es codifiquen i analitzen dades simultàniament, i permet l'emergència de conceptualitzacions coherents. Per Hammersley i Atkinson (1987) és un dels mètodes necessaris per a la comprensió dels escenaris i/o de les persones en els seus propis termes. Per tant, en coherència amb el plantejat fins ara, també estariem davant d'una estratègia inherent a la triangulació. Tot i així, voldríem dir que les dades disponibles són molt riques i ofereixen encara més possibilitats de tractament i elaboració del que han estat objecte.



Ara bé, pel que fa a la comparació prevista de dades de dos cursos escolars, només s'ha pogut fer per algunes de les dades. En no disposar de les mateixes dades qualitatives per un curs que per l'altre, hem prioritzat la contextualització de les dades i la seva comprensió. Tot i que hem documentat que a tots i cada un dels territoris, la mateixa persona promotora pot tenir un tipus d'incidència, relació o consideració *positiva* o *negativa* als diferents centres amb els que treballa, i que a tots els territoris i ha al menys un centre amb perspectiva *negativa* i un centre amb perspectiva *positiva*, no disposem de prou dades com per resoldre una comparativa amb garanties. Sí que podem dir que aquesta realitat – en positiu i en negatiu, per simplificar-ho molt-, informa de que els factors que intervenen tindrien a veure amb el centre educatiu, la seva realitat actual i la seva trajectòria, el seu context, etc., i no permetria pensar que és responsabilitat de la persona promotora. No hem treballat amb dades quantitatives que permetessin comparar quantes activitats es duen a terme a primària o a secundària, o entre territoris, perquè no s'ha focalitzat en aquest tipus de dades.

2.3.6. Representació cartogràfica de les dades

La cartografia que conté aquest informe s'ha realitzat en base a les bases cartogràfiques següents:

- Base municipal de Catalunya de l'Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya a escala 1:5.000 (<http://www.icc.cat/appdownloads/>). Aquesta base de dades, amb la projecció ETRS89 31N i en format shapefile, conté les províncies, comarques i municipis de Catalunya. De tota aquesta informació, només s'utilitzen els municipis, ja que serveixen per donar fons als mapes.
- Límits administratius de Barcelona del portal de cartografia de l'Ajuntament de Barcelona (<https://w20.bcn.cat/cartobcn/>). Aquesta base de dades, amb la projecció ETRS89 31N i en format shapefile, conté tots els districtes, els barris, les àrees d'interès, les àrees espacials bàsiques i les seccions censals. Tot i això, pel present estudi només han estat necessàries les dues primeres.
- Centres educatius de Barcelona del portal de Dades Obertes de Catalunya de la Generalitat de Catalunya (http://governobert.gencat.cat/ca/dades_obertes/). Aquesta base de dades, amb la projecció ETRS89 31N i en format shapefile, conté tots els centres educatius de Catalunya. Per tant, s'han seleccionat tots els què són de la ciutat de Barcelona i a partir d'ells s'ha realitzat la funció Kernel Density d'ArcGis per obtenir un ràster que indiqui, mitjançant un mapa de calor, quines són les zones amb més, o menys, concentració de centres educatius. Aquesta informació serveix per utilitzar-ho com a base pels primers mapes de presentació dels centres educatius del Servei de Promoció Socioeducativa.



2.4. Limitacions, dificultats i biaixos

El treball de camp etnogràfic i multisituat implica la presència de l'equip d'investigació al llarg del temps a les diferents unitats d'observació, però en el nostre cas, aquesta presència ha estat discontinua i limitada temporalment, ja que no hem disposat de prou recursos per incorporar a l'equip més investigadores de camp i l'abast de la recerca (5 districtes, 9 persones promotores, 41 centres educatius) demanava una presència més dilatada i permanent en el temps, en els diferents territoris i en les diferents comunitats educatives en les que es treballa des del Servei de Promoció.

Podem dir que no hem tingut dificultats durant la recerca. Només podria pensar-se com a tal la dificultat d'accés a alguns centres educatius, però donada l'exigència de l'equip d'investigació de no fer peticions institucionals de participació, a nosaltres no ens ho sembla. Seria una limitació derivada d'un criteri de participació voluntària no coaccionada, tot i que no podem desestimar la possibilitat que alguna de les persones amb qui hem treballat hagi pogut viure l'experiència amb més pressió de la desitjable.

Menció a part mereixen les dificultats sorgides per la crisi que ha generat la Covid-19 arreu, amb un impacte social i educatiu sense precedents que ha desconcertat tothom i sembla que ho seguirà fent.

Durant el treball de camp, tal com s'ha descrit, s'han utilitzat diverses tècniques de recollida de dades: l'observació participant, l'entrevista i la documentació, principalment. L'observació participant ha permès donar sentit i articular tot el conjunt d'informacions que s'han anat recollint amb la resta de tècniques. Ara bé, observar i participar, trobar el sentit i comprendre tot allò que signifiquen les pràctiques professionals, ha estat una pràctica complexa. Un dels elements que conformen aquesta complexitat són els altres observats. Observar i participar precisa dels altres, de la relació amb els altres. En aquestes relacions que s'estableixen amb els altres, les observacions són recíproques. I les classificacions també. Tot i que l'equip d'investigació ha intentat sempre explicar qui és, quin encàrrec tenia i on s'ubicava (institucionalment parlant) algunes persones s'han sentit identificades amb l'equip i d'altres tot el contrari, el que ha generat biaixos en les informacions que ens han aportat.

Finalment, cal recordar una limitació que és al mateix temps una proposta de continuïtat. La recerca per les seves limitacions conjunturals i estructurals, no incorpora la veu de totes les persones implicades en el Servei de Promoció: alumnat i famílies. Incorporar aquestes veus permetria realitzar un anàlisi més profund, complet i obert. Però també, i potser més important, permetria donar protagonisme a totes les persones que signifiquen els processos engegats en el Servei, de la mà de les persones promotores, en el marc de territoris singulars i comunitats educatives amb trajectòries diverses.



3. SOBRE LES INTENCIONS: EL SERVEI DE PROMOCIÓ SOCIOEDUCATIVA

3.1. Consorci d'Educació de Barcelona.

El Consorci d'Educació de Barcelona disposa d'un *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona* (2012) en el que fa menció explícita del projecte de promoció escolar del poble gitano i diu:

El Departament d'Ensenyament, amb l'objectiu de potenciar la igualtat d'oportunitats, l'equitat, la inclusió i la cohesió social, considera necessària una actuació ferma i global amb relació al poble gitano. Cal aconseguir una bona escolarització, l'èxit educatiu de l'alumnat, afavorir la visibilitat i el coneixement de la seva cultura als centres educatius, la seva integració i participació, i la superació de qualsevol situació de marginació i estereotip. L'èxit escolar de l'alumnat gitano millora la convivència i suposa un exemple positiu, un bon model per a la resta d'infants i adolescents i per a tot el poble gitano, perquè ajuda a continuar treballant per la recuperació de l'interès per assistir i progressar a l'escola (CEB, 2012: 10).

El Pla es remet a multitud de legislacions internacionals, estatals i autonòmiques que el recolzen i legitimen, entre les que hi ha una referència al Dictamen del Comité de las Regiones 2012/C 54/03 com el marc europeu d'estratègies nacionals d'inclusió dels gitanos fins el 2020 (Ibid, p. 11). Cal dir però que al llarg de tot el document del Pla es fa molt poc esment a la figura del promotor o la promotora, com quan s'hi refereix al parlar de les funcions d'altres professionals del territori:

Les persones promotores es deuen als Circuits establerts per al control de l'absentisme i l'abandonament escolar. En aquest sentit han de vetllar específicament per aquell absentisme escolar que implica alumnat del poble gitano en els diferents territoris, i la coordinació amb la resta de professionals que hi intervenen. La seva funció és: Intervenir en els casos d'absentisme escolar d'alumnat del poble gitano en les zones on està assignat/da, en coordinació amb la resta de professionals implicats (Ibid, p. 33).

Hi ha doncs un marc regulador que es relaciona, particularment amb un dels objectius del Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano, com veurem a continuació.



3.2. Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano.

Des del curs 2017-2018 el Servei de Promoció Socioeducativa depèn del Consorci d'Educació de Barcelona. La seva contractació es regula mitjançant una licitació pública. El Servei es regula pel que s'estableix en el *Plec de Prescripcions Tècniques per a la realització del Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano*. Conegut col·loquialment com “El Plec” en ell s'especifiquen la definició i els objectius del Servei, les seves característiques, la seva organització, els perfils, funcions i obligacions dels seus professionals, la coordinació a diferents nivells del Servei i les mútues obligacions de la part contractant i de la part contractada, és a dir, les obligacions del Consorci d'Educació de Barcelona i les de la Fundació Pere Closa, respectivament.

Ens volem referir aquí a alguns aspectes que es formulen de manera explícita per poder-los contrastar, posteriorment a les conclusions, amb les realitats de les persones promotores i la feina que tira endavant l'equip del Servei a la ciutat de Barcelona que hem documentat amb la recerca.

De bon començament el Plec informa de que l'objecte del contracte és l'execució del “servei d'acompanyament, formació i promoció de l'alumnat gitano” i tot seguit especifica que aquest acompanyament està focalitzat en “millorar la seva assistència a l'escola i els seus rendiments acadèmics”, és a dir, en una realitat que sembla no funcionar adequadament pel que fa a assistència i a rendiment de l'alumnat gitano. No es tracta d'un acompanyament per a conèixer motius, situacions o circumstàncies que permetin comprendre i explicar amb rigor aquesta *anomia*. Però després, en un segon paràgraf es fa menció a la importància d'aquest coneixement, encara que no s'expliciti com articular-lo amb el que es vol pal·liar:

El coneixement de la realitat de l'alumnat gitano a primària i secundària és fonamental per establir quina és la situació actual i posteriorment definir i concretar, si cal, accions per incrementar l'èxit escolar i millorar l'èxit escolar i els resultats acadèmics mitjançant la implicació dels centres educatius, les famílies gitanes i altres serveis municipals, combatent l'absentisme, l'abandonament d'estudis o l'assistència discontinua en l'educació bàsica obligatòria (Plec, 2017: 1).

Sabem que no sempre la persona promotora pot incidir, tot i que ho fa, en millorar l'assistència, però és important vetllar per no imaginar que l'assistència és sinònim d'èxit en els resultats acadèmics o que si disminueix l'absentisme es resoldrà la desigualtat. En aquest sentit tenen més a dir els professionals docents dels centres educatius que no pas les persones promotores. Vetllar per una millora dels resultats acadèmics cau fora de les seves responsabilitats però els èmfasi en l'assistència poden desdibuixar aquesta circumstància.



3.2.1.Objectius i funcions

Pel que fa als **objectius** s'especifica un objectiu general que fa referència a la “promoció de la cultura gitana i el suport a l'alumnat gitano” per assolir que “el màxim nombre possible de gitanos i gitanes tinguin l'oportunitat de situar-se en les mateixes condicions formatives que la resta de la població”. Aquí s'obvia la referència concreta a quin tipus de població es refereix. Segons quina sigui aquesta població, no hi ha igualtat de condicions ni en l'accés a l'escolarització ni en la realització dels estudis o la possibilitat de promoció posterior. No sabem qui són “la resta de la població” i a més amb la formulació s'està admetent, sense fer-ho explícit, que és tota la població gitana la que pateix desavantatges o dificultats i se la posiciona front a “la resta de la població”, com si hi hagués dos universos, un que no té les mateixes condicions formatives que la resta de població, que sí que les té. Qüestió molt poc precisa i poc certa.

Cal tenir molt present l'heterogeneïtat de qualsevol grup humà, les diferències internes, les discrepàncies i variacions intergeneracionals, intergènere i interclasses que, també, incideixen en la vida de l'alumnat gitano. En el Plec no hi ha matisos, no hi ha incorporació de la varietat i beu d'una perspectiva binària en la que es plantegen les relacions en termes de *nosaltres* i els *altres*. Però quan l'*altre* és concret les nostres respostes també han de ser-ho i el Plec no s'hi ajusta, és molt generalista. Ben cert que després, les entitats que es postulen per la licitació han de presentar una memòria que desenvolupi i concreti aquestes qüestions, però la generalització binària podria superar-se sense perdre l'esperit generalista d'una licitació.

Pel que fa als objectius i la seva relació amb les funcions del Servei, no queden establertes les connexions, s'enuncien independentment i es deixa a lliure criteri la seva relació. Així trobem que els objectius del Servei són tres, que podríem subdividir en cinc:

- 1.a) Contribuir a l'èxit escolar i 1.b) a la promoció sociocultural de l'alumnat gitano
- 2) Aconseguir l'escolarització plena de l'alumnat gitano a les diferents etapes del sistema educatiu, mitjançant la prevenció, diagnosi i actuació precoç contra l'absentisme escolar
- 3.a) Potenciar la visibilització i els valors de la cultura gitana dins el currículum i 3.b) en la vida del centre educatiu.

Per assolir aquests objectius es proposa varies accions denominades “funcions específiques”:

- Sensibilització als pares i mares, tutors i tutores, infants i joves sobre la necessitat i la funcionalitat de la formació reglada.
- Seguiment dels infants i joves matriculats als centres de primària i secundària.
- Sensibilització als professionals dels serveis i entitats sobre les capacitats i possibilitats d'èxit de l'alumnat gitano.
- Col·laboració activa amb els professionals dels centres educatius.



- Facilitació d'eines als professionals docents i de l'àmbit social per actuar amb els infants i joves des de la seva especificitat cultural.
- Difusió de la cultura gitana, incorporar-la als centres educatius perquè formi part del mosaic cultural català i espanyol.
- Interrelació amb la resta de serveis del territori.

Aquestes funcions específiques no es desenvolupen ni concreten. La sensibilització per una causa, sigui la que sigui, exigeix un disseny, una planificació, uns recursos per dur-la a terme, unes estructures de col·laboració, una seqüenciació temporal suficientment perllongada, uns continguts, un procés i unes dinàmiques, etc., plantejada en abstracte pot interpretar-se com la realització d'accions puntuals, fragmentades i poc articulades amb les realitats a les que han de respondre.

Pel que fa al "seguiment", a la "col·laboració activa amb els professionals dels centres" o la "coordinació amb altres serveis" tampoc s'entra a especificar. I es desdibuixa la multitud de maneres com es pot resoldre cada una d'aquestes funcions i s'acaben desconeixent. Per altra banda, tant pel que fa a les funcions de sensibilització com de seguiment, col·laboració o coordinació, sempre hi ha uns *altres* a qui sensibilitzar, seguir, amb qui col·laborar o coordinar, i per tant, no són funcions que depenguin exclusivament de la persona promotora. Aquesta interdependència fa que en un plantejament institucionalitzat que no la tingui en compte, les funcions i els objectius esdevinguin de difícil consecució.

La difusió de la cultura gitana es planteja com si el fet que hi hagi alumnat i famílies gitanes als centres educatius no signifiqués l'experiència de la cultura gitana, també, com quan s'escolaritzen infàncies d'altres pertinences culturals. O bé s'invisibilitzen i no es tracten ni s'incorporen o bé es destaquen, es presenten, es fragmenten per ser *ensenyades*.

3.2.2. Àmbits i línies d'actuació i destinataris

Quan es tracten les característiques del Servei passa el mateix, es fa una enumeració exhaustiva relacionada amb el que es denominen "àmbits d'actuació", "destinataris" i "línies d'actuació". Es parla de tres àmbits diferents d'actuació: 1) *els centres educatius*, 2) *les famílies* i 3) *l'entorn educatiu*. Després es parla de diferents destinataris: a) alumnat, b) pares/mares, tutors i membres de la família i c) professorat/educadors. La combinació entre àmbits d'actuació i destinataris dona les línies d'actuació. La concreció de les accions que desenvolupen cada un d'aquestes actuacions es trobaran desenvolupades a l'apartat 4.3. *Què fan les persones promotores*, i es veurà com hi ha múltiples maneres de dur a terme moltes d'elles.

Àmbit d'actuació: Centre educatiu. Destinataris: Alumnat.

En aquesta línia d'actuació, denominada "A. Centre educatiu. Alumnat" s'especifiquen un seguit d'actuacions:



1. Recerca de fórmules d'acompanyament i de compromís de l'alumnat i les famílies, especialment, en els canvis d'etapa i seguiment de l'evolució de l'escolarització.
2. Contribució de l'augment de les expectatives d'èxit escolar i sociolaboral.
3. Col·laboració en l'elaboració del projecte personal de l'alumne/a i planificació del temps de treball i lleure.
4. Foment de relacions positives entre l'alumnat i especialment entre el grup d'iguals.
5. Seguiment en la continuïtat de l'alumnat en l'etapa d'educació secundària, especialment pel que fa a les noies.
6. Difusió de bons models d'èxit escolar entre les famílies i l'alumnat.
7. Informació de l'alumnat especialment d'ESO sobre activitats complementàries escolars i activitats de lleure.
8. Acompanyament i orientació sociolaboral de l'alumnat.
9. Actuacions per a l'acollida de nou alumnat.

L'experiència professional de les persones promotores ofereix un repertori de fórmules per a donar respostes a la línia d'actuació de l'alumnat que es resol amb escreix. Cert però, que algunes d'aquestes actuacions queden més reforçades i són més presents a la seva quotidianitat que d'altres, i en canvi alguna pot estar més afeblida o menys treballada. En bona part depèn dels territoris i dels centres adjudicats a cada persona promotora ja que no és el mateix la difusió de bons models d'èxit escolar entre famílies i alumnat d'educació primària dels darrers cursos, que d'educació secundària, per exemple. L'acompanyament i orientació sociolaboral de l'alumnat tampoc pot reforçar-se com es mereixeria, i quan es fa, és fora de jornada laboral, com es veurà amb detall. L'actuació 3 no ha pogut documentar-se i no sembla que estigui massa incorporada. Pel que fa a la següent línia d'actuació:

Àmbit d'actuació: Centres educatius. Destinataris: Professorat/educadors.

En aquesta línia d'actuació "B. Centres educatius. Professorat" hi trobem un altre conjunt d'actuacions enumerades:

1. Diagnosi de la situació escolar de l'alumnat gitano i planificació, d'acord amb l'equip directiu del centre, d'accions preventives, d'intervenció i de seguiment.
2. Actuacions per aconseguir l'apropament a les famílies i a l'alumnat absentista.
3. Actuacions per a la creació de vincles de relació família-centre.
4. Facilitació de coneixements al centre sobre els elements configuradors de la identitat del poble gitano.
5. Col·laboració amb el centre educatiu en l'elaboració d'estratègies amb l'objectiu de dissenyar un pla d'actuació dirigit a apropar de nou l'alumnat absentista al centre.
6. Elaboració d'orientacions perquè el Pla d'acollida del centre incorpori l'especificitat de l'alumnat del poble gitano.



7. Actuacions per facilitar una bona acollida de l'alumnat gitano procedent de l'estranger, especialment Romania.
8. Participació en la gestió positiva de conflictes.

Pel que fa a aquesta línia d'actuació, les propostes 2, 3, 4 i 8 s'han pogut informar a tots els territoris i configuren aspectes fonamentals de les aportacions de les persones promotores als centres educatius. El punt 6 no s'ha pogut informar per cap cas i els punt 1, 5 i 7 podem dir que es duen a terme a alguns centres però no a tots. Cal dir que l'actuació 8, "participació en la gestió positiva de conflictes" és destacable perquè és molt present en les seves dedicacions. Pel que fa la següent línia d'actuació:

Àmbit d'actuació: Famílies. Destinataris: pares/mares, tutors i membres de la família.

La línia d'actuació "C. Famílies" inclou set actuacions:

1. Foment i valoració de l'escolarització.
2. Seguiment de la continuïtat dels estudis dels fills/es especialment en els canvis d'etapa.
3. Foment de l'assistència diària a classe i recordar-ne, quan calgui, el caràcter obligatori a les famílies.
4. Informació sobre els processos i calendaris de matriculació.
5. Informació sobre els ajuts i beques per a aquelles famílies amb situació socioeconòmica desfavorida i sobre l'oferta d'activitats de lleure.
6. Informació, atenció i seguiment de les famílies gitanes acabades d'arribar procedents de l'estranger, especialment de Romania, en referència a l'escolarització dels seus fills/es.
7. Promoció de la participació en les activitats culturals que s'organitzin als centres educatius.

Aquesta línia d'actuació referida a les famílies té algunes actuacions molt presents a la feina quotidiana de les persones promotores a tots els territoris, com és el cas de les actuacions 1, 3, 4 i 7. Pel que fa a l'actuació 2 no és generalitzable i és d'assoliment desigual i l'actuació 6 es dona en pocs casos. Finalment, la línia d'actuació "D. Entorn educatiu" es planteja com segueix:

Àmbit d'actuació: Entorn. Destinataris: no s'especifiquen explícitament.

La línia d'actuació "D. Entorn Educatiu" es refereix a entitats i serveis educatius en genèric i es poden relacionar amb qualsevol dels destinataris esmentats anteriorment: Alumnat, Professorat/educadors i pares/mares, tutors o membres de la família. Es planteja actuacions de tres tipus:

1. Col·laboració amb els serveis educatius en projectes educatius de la zona.



2. Col·laboració amb la comissió d'absentisme i escolarització de l'alumnat gitano que s'organitzin al municipi.
3. Col·laboració amb les entitats de la zona.

Totes tres actuacions es despleguen en múltiples entitats, la relació amb els seus professionals respectius i la configuració d'una xarxa de col·laboració més o menys consolidada, que s'ha documentat amb escreix també, per tots els territoris, i que es documenta a l'apartat 4.3.4. *Relació amb institucions, entitats, figures diverses i treball en xarxa.*

3.2.3. Perfils i funcions de les persones promotores

Els perfils professionals de les persones que han de cobrir la promoció escolar, són:

- Graduat escolar
- Experiència demostrada d'un any en tasques iguals o similars a l'objecte del contracte, acreditada mitjançant certificat de l'empresa on es va realitzar.
- Ser coneixedor de la cultura gitana.

Es constata un contrast entre les múltiples línies d'actuació i funcions que cal emprendre i desenvolupar, i els criteris exigits en el perfil professional. Aquests mínims requisits per als professionals de la promoció socioeducativa en centres els cobreix amb escreix l'actual equip, com es pot trobar a l'apartat 4.1. *Qui són les persones promotores* més concretament en el 4.1.2. *Perfil formatiu i professional*. Segurament caldria revisar i actualitzar aquests criteris i treballar vers l'establiment d'un perfil professional amb més qualificació que la que es demana actualment i que l'equip supera àmpliament.

Pel que fa a les funcions *base* que tothom a tots els territoris ha de desenvolupar, es presenten a partir dels "destinatari", alumnat, famílies i professorat al que s'ha vinculat l'entorn educatiu, que seria un "àmbit" i una "línia d'actuació". No sabem a què obeeixen les diferències de tractament. Les funcions *base* o *mínimes* per una "correcta execució del servei" (CEB, 2017: 8) són:

Amb l'alumnat:

1. Acompanyament i assessorament dels alumnes amb projecció per tal de garantir l'èxit a etapes post-obligatòries.
2. Conèixer els casos i la situació de tot l'alumnat gitano del centre i crear un vincle amb els alumnes i les famílies.
3. Donar suport als alumnes i/o les famílies en el pas de primària a secundària per garantir l'adaptació i la bona acollida al centre.

**Amb les famílies:**

1. Acompanyament a les famílies, quan es valori necessari, en els processos de matriculació i tramitació de beques.
2. Assessorar i orientar les famílies vers el tema de l'assistència a l'escola.

Amb el professorat i entorn educatiu.

1. Assessorament a la Comissió Social i/o d'absentisme per tal de millorar l'actuació amb el col·lectiu gitano.
2. Fer xerrades al centre educatiu amb membres de la comunitat com a referents positius.
3. Tenir reunions amb el professorat i els tutors per facilitar la coordinació i intervenció conjunta, a més de recollir informació sobre els alumnes/famílies a intervenir.
4. Proposar activitats conjuntes amb el centre on puguin participar les famílies.

En la mateixa línia que els comentaris anteriors, les funcions mínimes queden cobertes a la gran majoria de centres educatius tot i que hi ha algunes funcions que tenen un desplegament més desigual segons els centres i les dedicacions laborals de les persones promotores, que no sempre poden fer tot el que han de fer en els seus horaris de treball.

3.2.4.Coordinació amb centres, equip i barri

El Plec estableix una Clàusula de Coordinació, d'acord amb la naturalesa del Servei, ja que es considera fonamental establir “un sistema eficaç de coordinació entre els/les promotors/es, el coordinador, el CEB i els centres educatius” (Ibid, p. 10). S'estableixen quatre nivells de coordinació: 1) a nivell de centre educatiu, 2) entre l'equip de promotors/res i el coordinador del Servei, 3) a nivell de barri i 4) entre el coordinador i el CEB. Només es detallen els mínims de coordinació a assolir en dos dels nivells, el del centre educatiu i el del coordinador i el CEB, els altres dos només s'esmenta qui en forma part i la seva periodicitat, si consta. Pel que fa al nivell del centre educatiu es concreta que la proposta mínima serà:

- Valoració de l'alumnat i les famílies que requereixen atenció
- Seguiment dels casos atesos
- Programació i seguiment d'activitats
- Ajustos al servei –pla de treball de cadascun dels centres- en base a les necessitats



Pel que fa al nivell entre el coordinador i el CEB es concreta que les reunions periòdiques tractaran de:

- Seguiment de les incidències importants en el servei
- Propostes de canvis de promotor/es, horaris o plans de treball
- Seguiment del treball
- Seguiment de la coordinació a nivell intern i de zona
- Novetats i millores en relació a protocols i eines

Emplacem a la lectura dels apartats de resultats, en particular els que fan referència a *On i per a qui treballen les persones promotores* (4.2.), *Què fan les persones promotores* (4.3.) i *Com ho fan?* (4.4.), tot i que en el capítol 5. *Sobre els resultats: impactes, preocupacions i aspectes millorables* també s'hi recullen reflexions que donen llum sobre alguns dels molts aspectes que es resolen i d'altres que tenen dificultats per assolir-los plenament.

El Plec desenvolupa un conjunt de continguts del Servei i una estructura de funcionament que organitza i posa nom a qüestions rellevants a les que el Consorci d'Educació de Barcelona, com a institució responsable de l'educació a la ciutat, ha d'oferir cobertura. Però no és menys cert que aquesta enumeració d'objectius, àmbits i línies d'actuació, funcions específiques i mínimes o base, no fan justícia a tot el que significa i implica dur-los a terme. Esperem que el detall que us oferim tot seguit, en els capítols 4 i 5, ofereixen una perspectiva precisa sobre la densitat i complexitat del treball que es desenvolupa, en un equip petit que no sempre rep el suport que necessita davant les exigències de la realitat a la que fa front quotidianament.



4. SOBRE ELS RESULTATS: REALITATS I PERCEPCIONS DELS PROMOTORS I PROMOTORES

4.1. Qui són les persones promotores?

4.1.1. Perfils i funcions de les persones promotores

4.1.1.1. Gènere, edat, lloc de naixement, llengües

L'equip de promotors i promotores del Servei de Promoció Socioeducativa de Barcelona, dels cursos 2018-2019 i 2019-2020, està format per nou persones del poble gitano. És un equip equilibrat pel que fa al gènere ja que cinc són homes (55,6%) i quatre són dones (44,4%). La mitjana d'edat de l'equip actual de promotors i promotores és de 29 anys, tot i que el grup dels homes és més jove que el de les dones. Tots els homes són menors de 30 anys. Excepte una persona de l'equip, les altres han nascut a Catalunya. Tots parlen el català. Dues persones de l'equip el parlen com a llengua d'origen familiar i 7 el castellà (22,2% el català, 77,8% el castellà). No parlen la llengua romanó (llengua oficial del poble gitano) o caló (en espanyol) però tots en coneixen moltes paraules.

4.1.1.2. Residència, família i unitat domèstica

Una mica més de la meitat de l'equip (55,6%) viu en un barri diferent d'on treballa, tot i que en alguns casos es troben molt pròxims en el territori. L'altre 44,4% viu i treballa en el mateix territori. Això, com veurem a l'apartat 4.4.1.1. *Relació i vinculació amb les comunitats i territoris de treball*, no sempre és sinònim d'una millor o pitjor relació amb centres educatius, professorat, infants i joves, famílies o altres professionals. La majoria són persones casades –homes i dones- (66,7%) i un 33,3% són persones solteres –homes i dones-. Un 55,6% de les persones de l'equip són pares o mares, tenen entre 1 i 3 fills d'edats entre els 22 anys i els 5 mesos. L'altre 44,4% -siguin persones casades o solteres- no té fills. Tots els seus fills i filles en edat escolar estan escolaritzats i els més grans han cursat o estan cursant estudis post-obligatoris. Els que tenen fills o filles conviuen amb ells i amb les seves parelles i els que no tenen fills conviuen amb els seus propis pares.

4.1.1.3. Vinculació amb associacions, entitats i grups de culte

Que tinguem coneixement, la majoria de persones de l'equip participen al Culto en els seus respectius barris, amb més o menys implicació. Això reverteix en que són persones conegudes i amb cert prestigi a ulls de la comunitat. Igualment formen part del CampusRom -la primera Xarxa Universitària Gitana de Catalunya- en major o menor implicació. Les seves famílies també tenen vincles amb el món associatiu gitano, en algunes entitats i associacions i en grups i espais de culte.



4.1.2. Perfil formatiu i professional

4.1.2.1. Estudis i altra formació

Tots els promotors i promotores tenen estudis post-obligatoris. Més de la meitat ha cursat Cicles Formatius d'Integració Social o Jardí d'Infància (55,6%) i d'aquests, alguns han seguit estudis universitaris. També hi ha qui ostenta un títol de Direcció en Educació en el Lleure.

Actualment, la majoria de promotors i promotores estan cursant estudis universitaris. Un 77,7% de les persones de l'equip s'està preparant –prova d'accés a la universitat- o està cursant estudis a la universitat, ja siguin estudis superiors (Grau de Mestre d'Educació Primària, Grau de Psicologia, Grau d'Educació social o Grau de Ciències Polítiques) o ja sigui un curs d'especialització en Mediació. L'accés als Graus universitaris s'ha fet des de Cicles Formatius (un 60% del qui estudien Graus) o des de les proves d'accés per majors de 25 anys (l'altre 40%). Actualment les universitats on estudien són quatre: la Universitat de Barcelona (UB), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de Girona (UdG) o la Universitat Internacional de la Rioja (UNIR). La majoria de les persones que cursen estudis a la universitat o s'estan preparant per fer-ho, estan vinculades a CampusRom.

4.1.2.2. Experiència i dedicació professional

En la seva majoria (un 66,7%) tenen experiència professional prèvia a formar part del Servei de Promoció Socioeducativa. O bé han treballat prèviament en l'àmbit de l'educació en temes de reforç i acompanyament escolar o bé en algun negoci familiar o bé en algun ofici no relacionat amb l'educació.

Els promotors i promotores tenen diferents antiguitats en el Servei de Promoció. Incorporats a l'equip de Barcelona ciutat entre els cursos 2013-14 i 2018-19, la seva veterania el curs 19-20 oscil·la entre set cursos i quasi bé dos. La mitjana d'antiguitat és de 4,4 cursos. Les persones amb més antiguitat es vinculen als territoris de Roquetes (districte de Nou Barris) i Gràcia. Les de menys antiguitat a Hostafrancs (districte de Sants-Montjuïc) i Torre Baró (districte de Nou Barris).

Un 77,7% de les persones que componen l'equip viuen immersos en la seva tasca professional com a promotors i promotores i s'hi dediquen bona part del seu temps, tant personal com professional. Això repercuteix en una sobrecàrrega de dedicació, ja que la relació amb les famílies i els infants i joves de les escoles absorbeix moltes hores de la seva vida personal. Aquesta dedicació no està comptabilitzada però sobrepassa les jornades laborals.



4.2. On i per a qui treballen les persones promotores

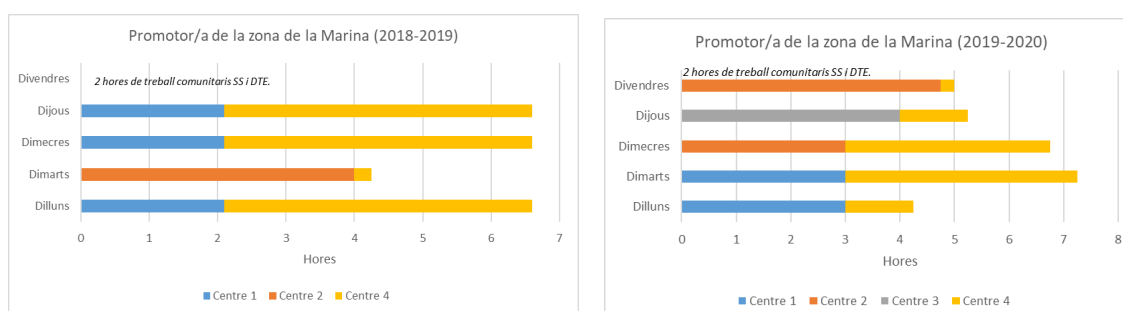
4.2.1. Jornades laborals

El curs 2018-2019 la dedicació total setmanal de l'equip de nou persones promotores va ser de 255,5 hores (28,4 hores de mitjana) però les jornades laborals no són homogènies i varien entre les 18,5 hores (2 casos), 25 hores (3 casos), 31 hores (1 cas) i 37,5 hores (3 casos). El criteri de distribució de les hores en les diferents jornades laborals, sembla que respon als propis processos d'incorporació del Servei als diferents territoris i a una qüestió pressupostària, segons informen la Fundació Pere Closa i el Consorci d'Educació de Barcelona, però no és un criteri que s'expliciti clarament.

La jornada laboral setmanal d'una persona promotora es distribueix entre varis centres. En la majoria dels casos la dedicació diària es focalitza en un únic centre educatiu, però hi ha algun cas en que es dediquen dos dies a la setmana a un únic centre o en que una mateixa jornada es dedica a més d'un centre. Això vol dir que la seva feina es caracteritza per la rotació, el desplaçament, la familiarització amb diversos contextos escolars i la relació amb moltes persones de perfils professionals diversos, cada dia de cada setmana al llarg de tot el curs.

Dins de les seves jornades laborals, siguin de 18,5 hores o de 37,5 hores, s'inclouen la realització de tasques múltiples que es tracten al proper capítol 4.3. *Què fan les persones promotores*, on es deixa constància tant de la molta feina que es tira endavant i s'impulsa quotidianament, com de la diversitat de procediments, activitats i persones amb les que es relacionen. A continuació s'inclouen els gràfics de barres que informen de la planificació setmanal per territori/persona promotora de manera comparada. Informa de les hores que es dediquen a cada centre cada dia de la setmana.

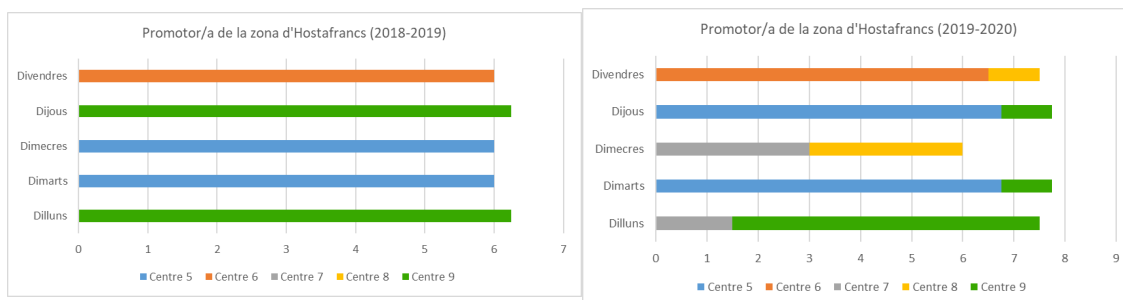
Gràfic 4. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. La Marina. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



El centre 3 no formava part del Servei el curs 2018-2019.

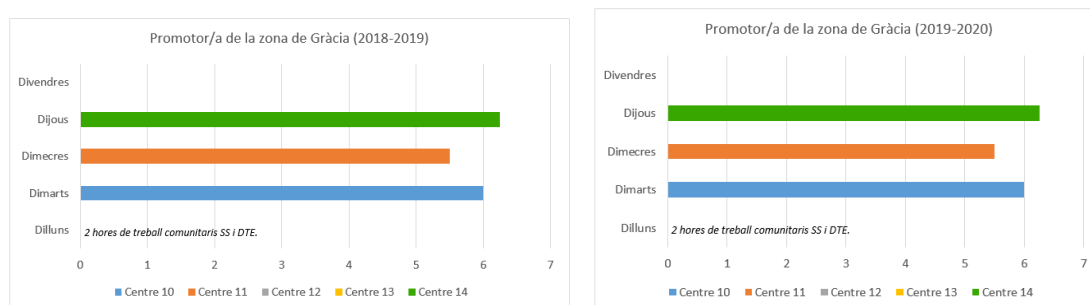


Gràfic 5. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Hostafrancs. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



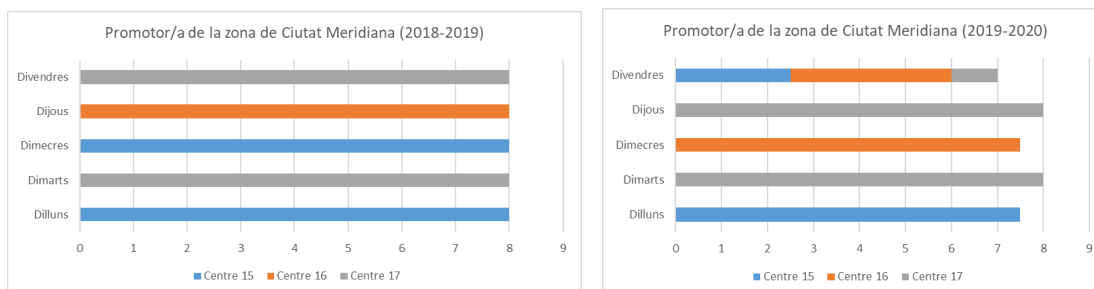
Els centres 7 i 8 no formaven part del Servei el curs 2018-2019.

Gràfic 6. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Gràcia. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



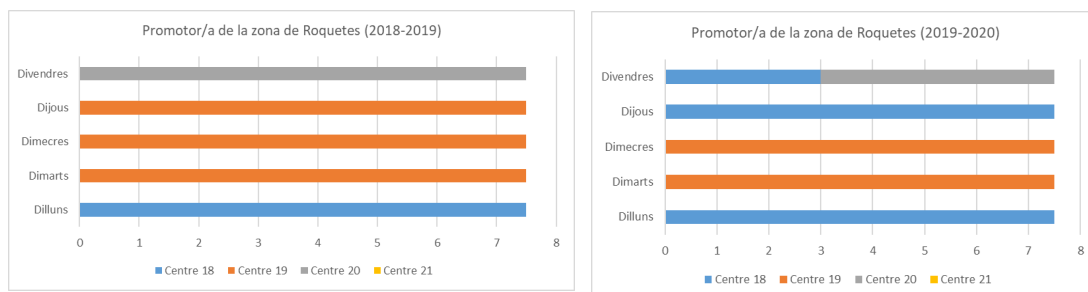
Als centres 12 i 13 es fan seguiments de casos.

Gràfic 7. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Ciutat Meridiana. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



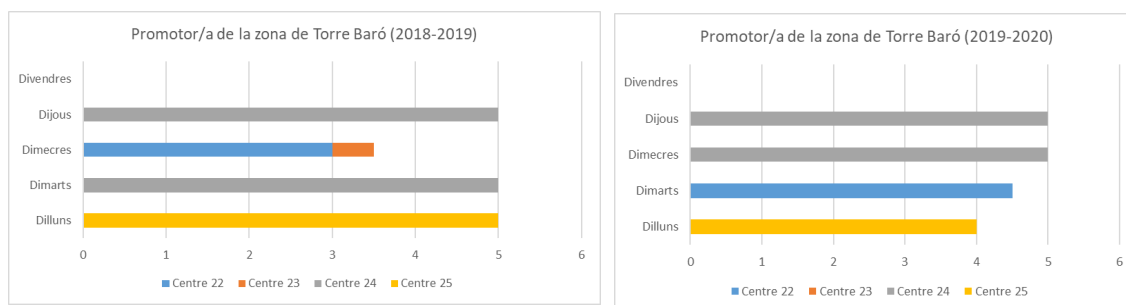


Gràfic 8. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Roquetes. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



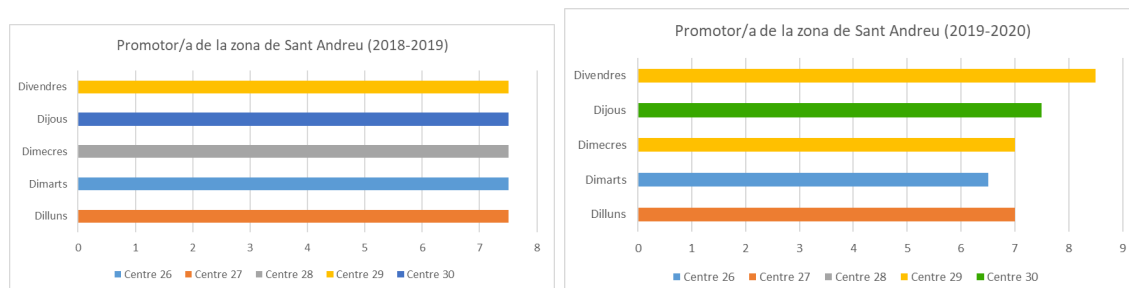
Al centre 21 es fa un seguiment de cas.

Gràfic 9. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Torre Baró. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Al centre 23 no es tenen dades pel curs 2019-2020.

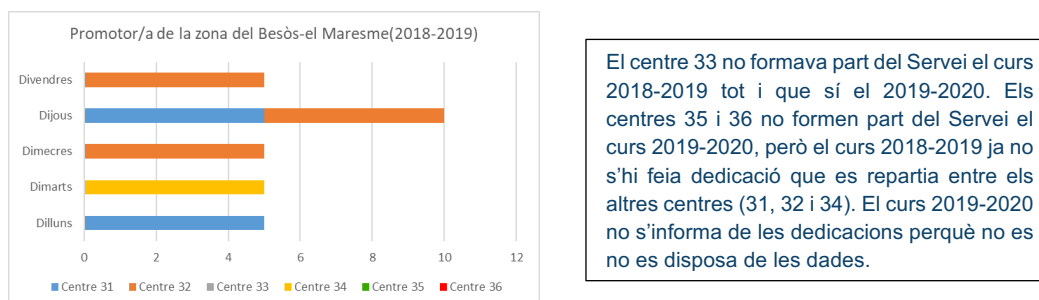
Gràfic 10. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Sant Andreu. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



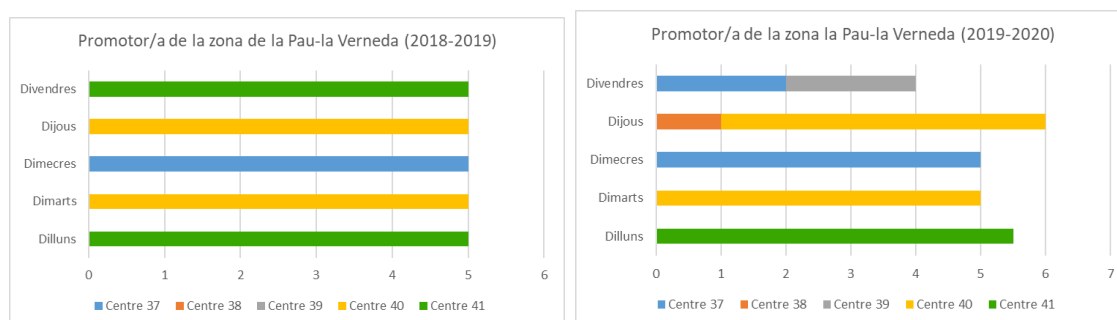
Del curs 2018-2019 no es disposa dels horaris i s'ha fet una estimació de la dedicació. El centre 28 no forma part del Servei el curs 2019-2020.



Gràfic 11. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. Besòs-El Maresme. Curs 2018-2019.



Gràfic 12. Distribució per centres educatius de la dedicació setmanal de les persones promotores del Servei de Promoció Educativa. La Pau-La Verneda. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Els centres 38 i 39 no formaven part del Servei el curs 2018-2019. Al centre 38 s'hi va quinzenalment.

4.2.2. Zones territorials de treball

L'equip de promotors i promotores treballa a 5 districtes de la ciutat de Barcelona (Districte 3, Sants-Montjuïc; Districte 6, Gràcia; Districte 8, Nou Barris; Districte 9, Sant Andreu i Districte 10, Sant Martí, tot i que aquest curs 2019-2020 s'ha incorporat un centre del Districte 2, Eixample²¹). En conjunt fan la seva feina a 17 barris sociològics de la ciutat de Barcelona però despleguen la seva activitat en nou zones territorials que no corresponen exactament als barris sociològics delimitats a la ciutat i que tenen una denominació pròpia:

²¹ A efectes de la recerca i del còmput de centres se l'ha comptat al territori d'Hostafrancs ja que la persona promotora és la mateixa.



- Districte 3 – Sants-Montjuïc, hi ha dos zones territorials (La Marina i Hostafrancs) que inclouen centres de 4 barris sociològics, 3 dels quals pertanyen al districte de Sants-Montjuïc i 1 d'ells al districte de l'Eixample (13, La Marina de Port; 15, Hostafrancs; 18, Sants; 10, Sant Antoni).
- Districte 6 – Gràcia, hi ha una zona territorial (Gràcia) que compta amb centres d'un barri sociològic (31, La Vila de Gràcia).
- Districte 8 – Nou Barris, es divideix en tres zones territorials (Ciutat Meridiana, Roquetes i Torre Baró) i atenen centres de 7 barris sociològics (46, El Turó de la Peira; 48, La Guineueta; 50, Les Roquetes; 52, La Prosperitat; 53, La Trinitat Nova; 54, Torre Baró i 55, Ciutat Meridiana)
- Districte 9 – Sant Andreu, té una zona territorial (Sant Andreu) que inclou centres de 2 barris sociològics (58, Baró de Viver i 59, El Bon Pastor)
- Districte 10 – Sant Martí, compta amb dues zones territorials (Besòs-El Maresme i La Pau-La Verneda) on s'atenen centres de 3 barris sociològics (65, El Clot; 70, El Besòs i El Maresme i 73, La Verneda i La Pau).

La distribució dels centres per cada persona promotora no sempre inclou tots els centres vinculats al programa d'un mateix barri sociològic. Es dona el cas d'algun barri que compta amb dues figures promotores com és el cas dels barris sociològics 70, El Besòs i El Maresme i 73, La Verneda i La Pau. També es donen distribucions particulars dels centres educatius als Districtes de Nou Barris i de Sant Martí, on una persona promotora treballa amb centres –i famílies- de barris llunyans en el territori – casos de les zones territorials de Torre Baró, Ciutat Meridiana i Besòs-El Maresme-. La Taula nº3 informa aquesta varietat i la distribució per territori i persona promotora, d'acord amb les dades del treball de camp. Hi ha territoris amb centres d'un únic barri sociològic, de dos barris o de tres. La Taula també informa, a partir del treball de camp, dels centres vinculats al Servei cada un dels cursos 2018-2019 i 2019-2020, i finalment de l'etapa educativa, la titularitat²² i el tipus de relació que estableixen amb el Servei²³:

²² D'acord amb la denominació que es fa constar a la pàgina web del Consorci d'Educació de Barcelona https://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/centres_educatius/cercador#/cerca "públic" i "privat concertat".

²³ Són "centre referent", "centre habitual" i "centre a demanda" que s'expliquen més endavant, en aquest mateix capítol.



Taula 3. Centres educatius, per districte, territori del servei, barri sociològic, etapa, titularitat i relació amb el servei. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.

DISTRICTE	TERRITORI	BARRI SOCIOLÒGIC Nº I NOM	Nº CENTRE	18-19	19-20	ETAPA, TITULARITAT I RELACIÓ*
3. SANTS - MONTJUÏC	LA MARINA	13. La Marina de Port	1			Primària Públic – H
		13. La Marina de Port	2			Secundària Públic – H
		13. La Marina de Port	3			Primària Públic – H
		13. La Marina de Port	4			Secundària Públic - R
	HOSTAFRANCS	18. Sants	5			Primària Públic – H
		15. Hostafrancs	6			Primària Públic – H
		10. Sant Antoni	7			Primària Públic – H
		18. Sants	8			Secundària Públic – H
15. Hostafrancs		9			Secundària Públic – R	
6. GRÀCIA	GRÀCIA	31. La Vila de Gràcia	10			Primària Públic – H
		31. La Vila de Gràcia	11			Secundària Públic - R
		31. La Vila de Gràcia	12			Primària Públic – D
		31. La Vila de Gràcia	13			Privat concertat - D
		31. La Vila de Gràcia	14			Privat concertat – H
8. NOU BARRIS	CIUTAT MERIDIANA	55. Ciutat Meridiana	15			Primària Públic – R
		55. Ciutat Meridiana	16			Primària Públic – H
		53. La Trinitat Nova	17			Institut Escola Públic – H
	ROQUETES	50. Les Roquetes	18			Institut Escola Públic – H
		50. Les Roquetes	19			Institut Escola Públic – R
		48. La Guineueta	20			Secundària Públic – H
		46. El Turó de la Peira	21			Secundària Públic – H
		TORRE BARÓ	52. La Prosperitat	22		
	52. La Prosperitat		23			Primària Públic – D
	54. Torre Baró		24			Secundària Públic - R
52. La Prosperitat	25				Secundària Públic – H	
9. SANT ANDREU	SANT ANDREU	58. Baró de Viver	26			Primària Públic – R
		59. El Bon Pastor	27			Privat concertat – H
		59. El Bon Pastor	28			Secundària Públic – H
		59. El Bon Pastor	29			Institut Escola Públic– H
		58. Baró de Viver	30			Privat concertat – H
10. SANT MARTÍ	BESÒS–EL MARESME	70. El Besòs i El Mareme	31			Primària Públic - H
		70. El Besòs i El Maresme	32			Secundària Públic - R
		70. El Besòs i El Maresme	33			Privat concertat – H
		73. La Verneda i La Pau	34			Secundària Públic – D
		73. La Verneda i La Pau	35			Primària Públic – H
		65. El Clot	36			Secundària Públic – D
	LA PAU–LA VERNEDA	70. El Besòs i El Mareme	37			Primària Públic – H
		70. El Besòs i El Maresme	38			Privat concertat – D
		73. La Verneda i La Pau	39			Primària Públic – D
		70. El Besòs i El Maresme	40			Primària Públic – R
73. La Verneda i La Pau		41			Primària Públic - H	

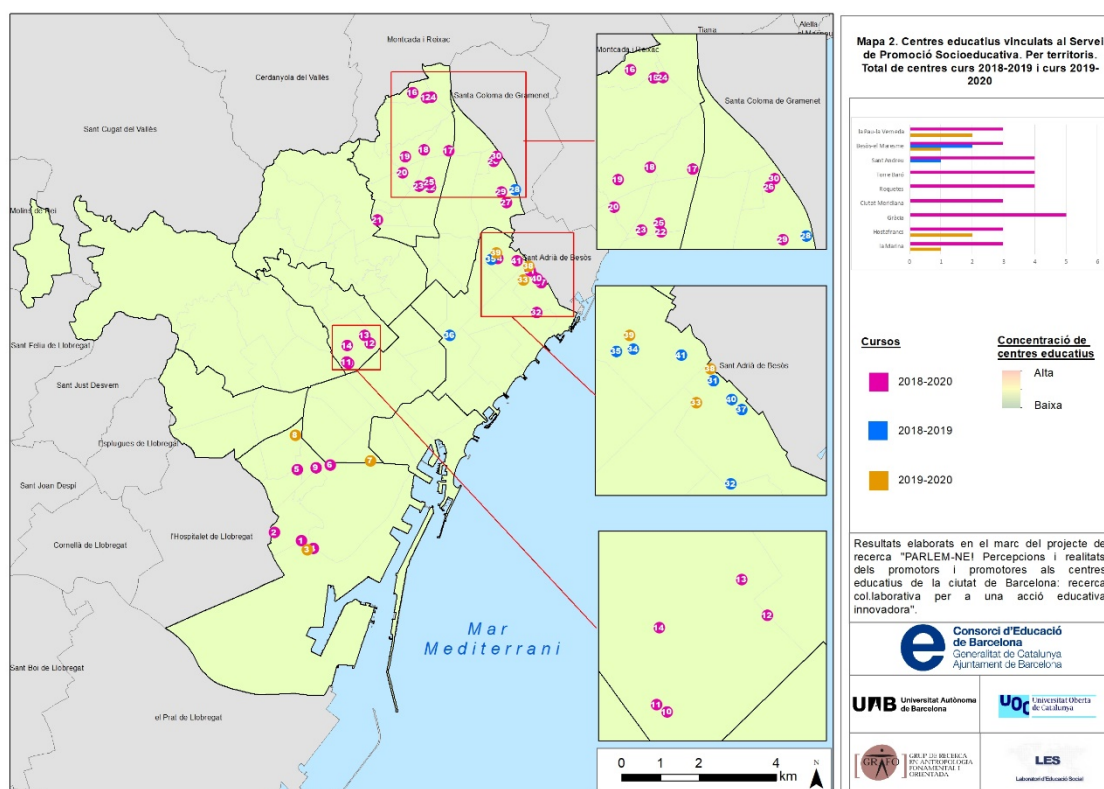
Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del treball de camp.

* Relació: R (centre referent), H (habitual), D (a demanda).

4.2.3. Centres educatius de treball

La relació i vinculació dels centres amb els promotors i promotores varia en el temps. El total de centres que han estat vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa durant els dos cursos de durada de la recerca (2018-2019 i 2019-2020) és de 41, però no són els mateixos un curs i l'altre. Els que s'han mantingut vinculats durant els dos cursos són 32 centres (un 76,2%).

Mapa 2. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Per territoris. Total de centres curs 2018-2019 i curs 2019-2020.



Aquest mapa mostra els centres que han format part del Servei aquests dos cursos. Cada període de temps és d'un color diferent:

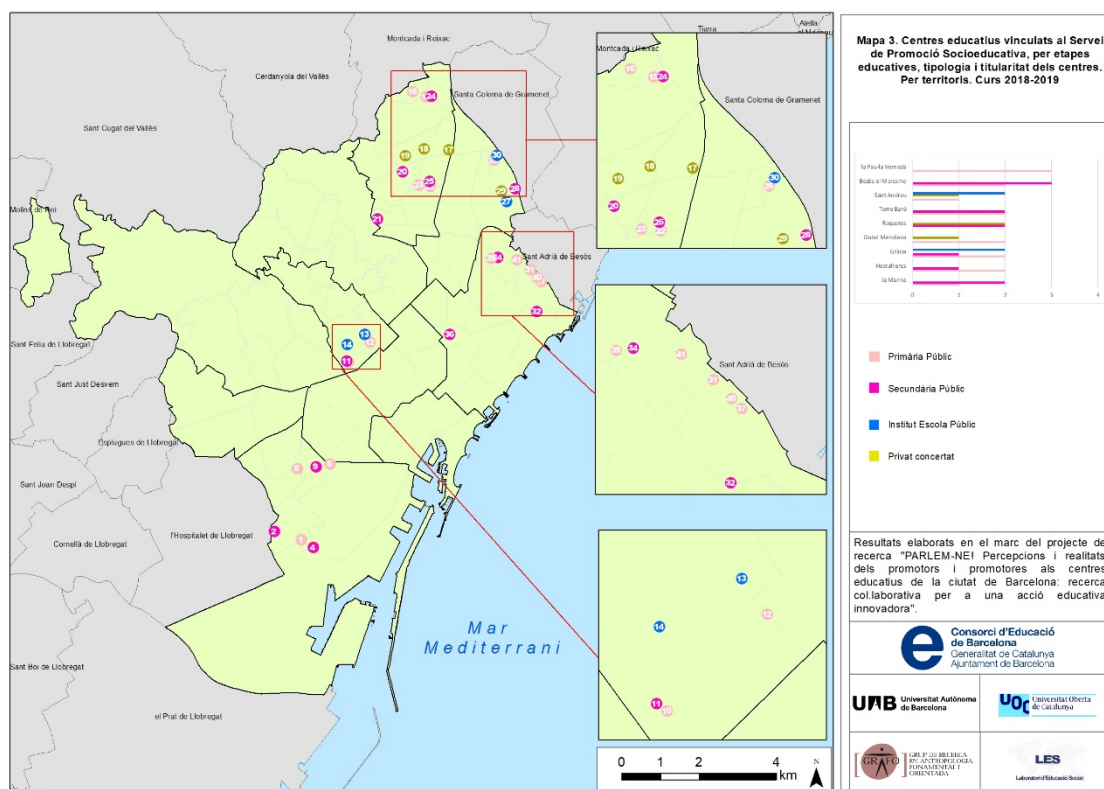
blau) 2018-2019: centres que només han format part del programa el curs 2018-2019;
groc) 2019-2020: centres que només han format part del programa el curs 2019-2020 i
fúcsia) 2018-2020, centres amb continuïtat els dos cursos escolars. De base s'ha posat un mapa de calor en el què es mostra la densitat de centres educatius de Barcelona. El gràfic de barres mostra el total de centres per territori i per a cadascun dels períodes.

4.2.3.1. Titularitats i etapes educatives

La distribució dels centres educatius per cursos, titularitats (públics o privats concertats), etapes educatives (primària i secundària) i tipologia de centres (primària, secundària, institut escola o centre privat concertat²⁴), tenint en compte els dos cursos escolars, és la següent:

Curs 2018-2019. Total de centres vinculats al Servei: 35²⁵. D'aquests 31 (el 88,6%) són públics i 4 concertats (l'11,4%). Pel que fa als 31 públics, per etapes educatives són 15 escoles d'infantil i primària (48,4%), 12 instituts (38,7%) i 4 instituts-escola (12,9%). La seva distribució per territoris és la següent:

Mapa 3. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa, per etapes educatives, tipologia i titularitat dels centres. Per territoris. Curs 2018-2019.

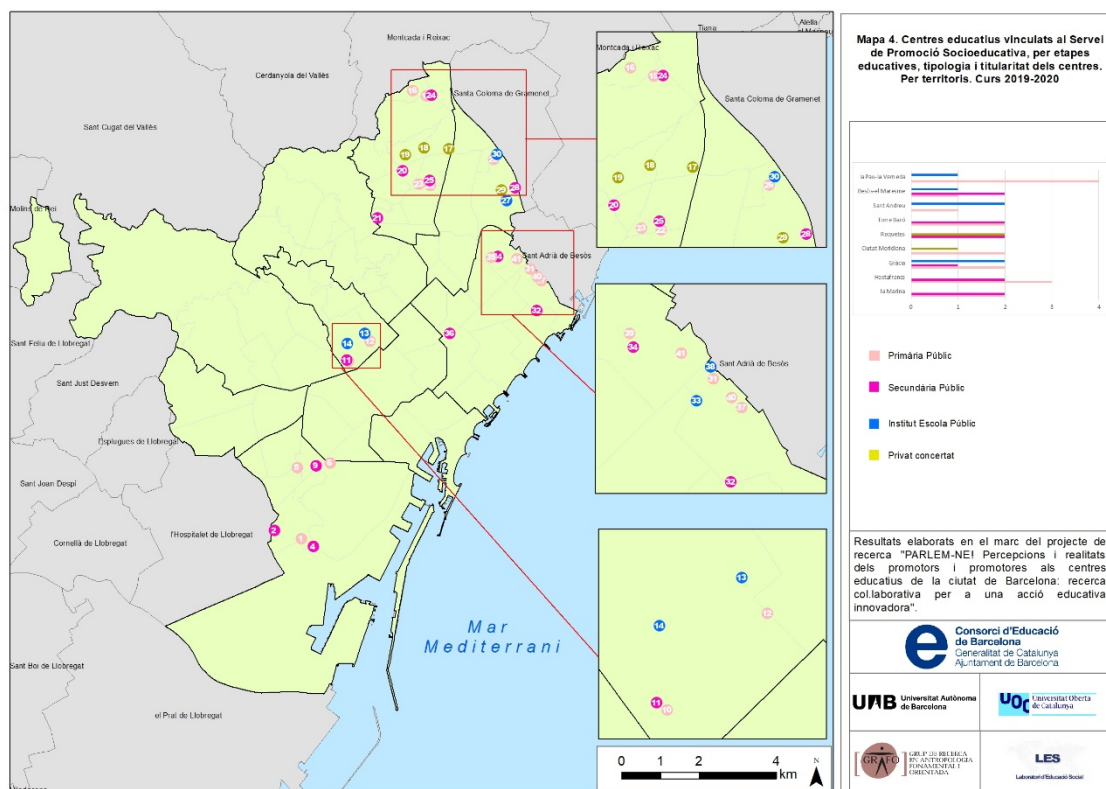


Curs 2019-2020. Total de centres: 38. Del total de 38 centres, un 84,2% (32 centres) són de titularitat pública i un 15,8% -6 centres- són concertats. Dels 32 centres de titularitat pública, 17 són escoles d'infantil i primària (53,1%), 11 són instituts (34,4%) i 4 són instituts-escola (12,5%).

²⁴ Per tipologia ens referim aquí a si les etapes educatives es troben reunides en un centre o no.

²⁵ Segons dades del Consorci d'Educació aquest número era de 39 i segons dades de la Memòria bianual 2017-2019 de la Fundació Pere Closa que incorpora les dades de les respectives Memòries territorials de les persones promotores, el número total de centres era de 37.

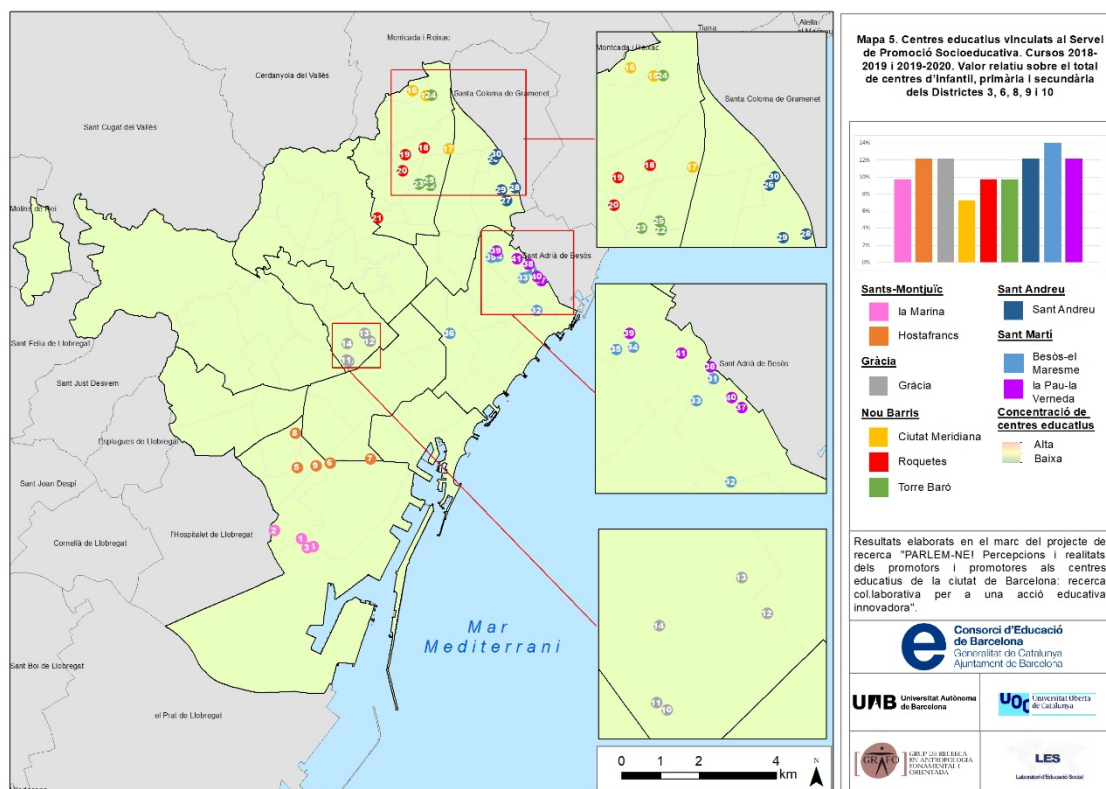
Mapa 4. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa, per etapes educatives, tipologia i titularitat dels centres. Per territoris. Curs 2019-2020.



Pel que fa al valor relatiu respecte del total de centres educatius de primària i secundària dels seus districtes, el centres vinculats al Servei oscil·len entre el 6% i el 14% segons el territori. En el cas de Sants-Montjuïc hi ha vinculació amb quasi bé el 22% del total de centres d'aquestes etapes (10% La Marina, 12% Hostafrancs); en el cas de Gràcia s'estableix relació amb un 12% dels centres de primària i de secundària del districte; pel que fa a Nou Barris quasi bé un 27% dels centres d'aquestes etapes estan relacionats amb el Servei de Promoció (7% Ciutat Meridiana, i 10% a Roquetes i Torre Baró, respectivament); a Sant Andreu, una mica més del 12% dels centres hi estan vinculats i finalment a Sant Martí, aproximadament un 26% dels centres de primària i secundària tenen relació amb el Servei (14% Besòs-El Maresme i 12% La Pau-La Verneda), tal i com es mostra el següent mapa.

El mapa nº 5 mostra el districte on s'ubica cadascun dels centres del Servei. Cada centre s'ha representat d'un color en funció del territori del programa del que forma part. Cada xifra del símbol fa referència al número del centre que se li ha donat. De base, també s'ha posat un mapa de calor en el què es mostra la densitat de centres educatius de Barcelona. El gràfic de barres mostra el valor relatiu dels centres de cada territori del Servei, sobre el total de centres del seu districte.

Mapa 5. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Cursos 2018-2019 i 2019-2020. Valor relatiu sobre el total de centres d'infantil, primària i secundària dels Districtes 3, 6, 8, 9 i 10.



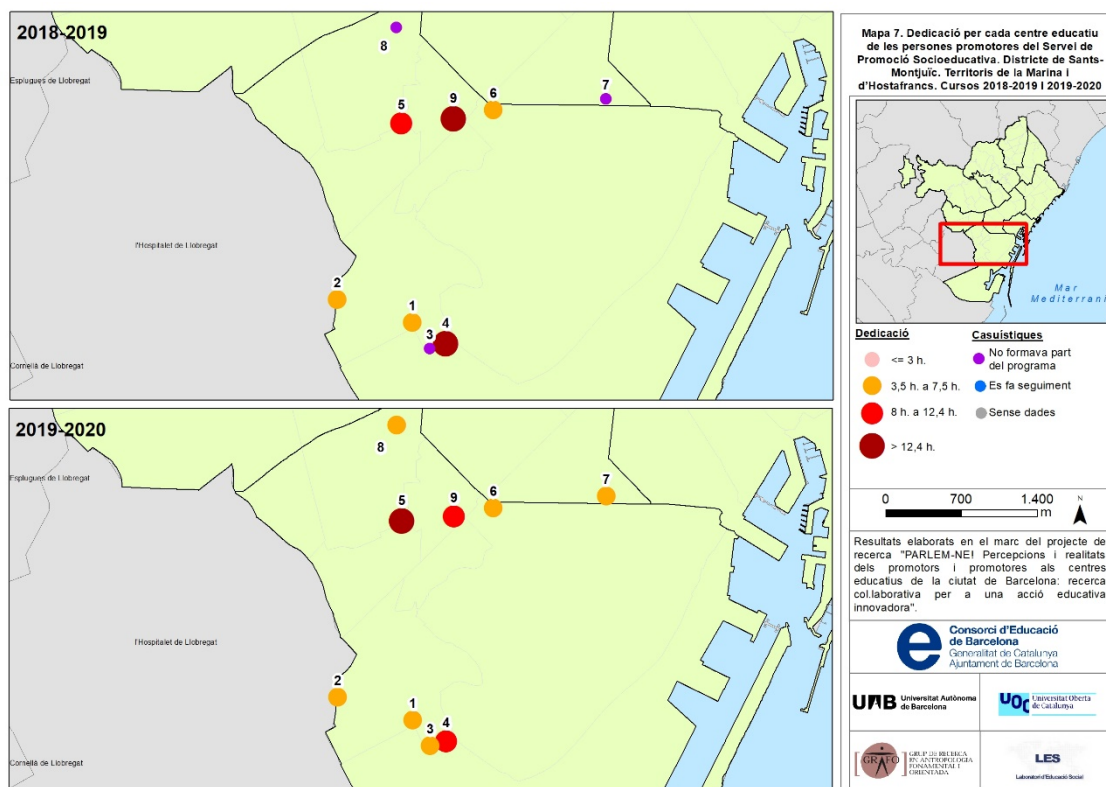
4.2.3.2. Periodicitat de la relació entre els centres i el Servei

D'acord amb el tipus de relació establerta amb el Servei de Promoció, les persones promotores treballen amb centres educatius que són *referents*, *habituals* o *sota demanda*. Això significa, en teoria, en el cas del centres referents, que les persones promotores hi dediquen més hores perquè en principi és on hi ha major població gitana escolaritzada. D'acord amb la *Memòria bianual 2017-2019 de la Fundació Pere Closa*: "A cada territori, els/les promotors/res tenen un centre de referència assignat que correspon a aquell on hi ha més hores de dedicació del servei" (Ibid, p. 7). I en el *Plec* es diu el mateix: "(...) cada promotor tindrà un centre educatiu de referència que serà el centre on té una càrrega d'hores superior" (Ibid, p. 7). Però el treball de camp realitzat documenta, en el cas de dos territoris, que els centres referents no només no tenen un major nombre d'alumnat gitano, sinó que les persones promotores tampoc hi dediquen, de manera generalitzada, un major nombre d'hores. Els criteris d'assignació de centre referent en aquests casos responen a lògiques personals i/o institucionals que no sempre hem pogut clarificar. Els centres amb dedicació habitual són aquells que compten amb la persona promotora un dia o dos a la setmana de manera estable i, com en el cas del centres referents, esperen la seva intervenció en aquells casos, situacions o accions que estableixin de mutu acord. En ambdós casos l'adjudicació de les dedicacions de les persones promotores no sempre responen als criteris que es fan explícits, com tampoc les seves assignacions. En el cas del centres amb dedicació a demanda, la

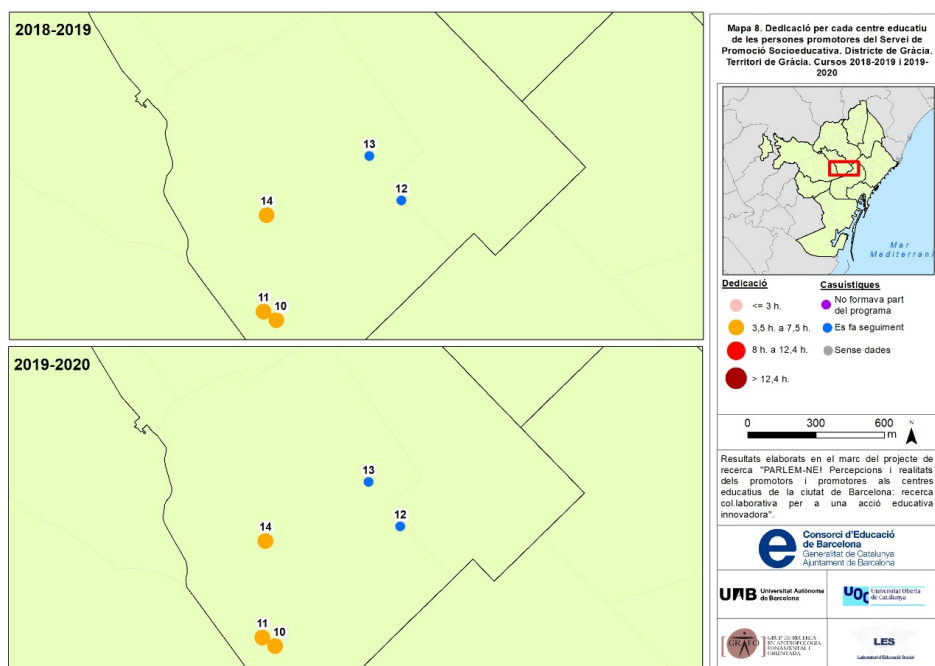
Aquest mapa de gràfics circulars mostra diverses dades. Per una banda, la seva dimensió informa del nombre d'hores totals que la persona promotora fa al territori i, per l'altra, els colors informen del tipus de vinculació (*referent, habitual o a demanda*) que s'estableix entre els centres i la persona promotora, per cursos escolars. El gràfic de barres mostra el total de centres de cada tipologia, per cada curs i també el total de centres amb dedicació estable, que inclou els *referents* i els *habituals*.

Les dedicacions de les persones promotores als centres referents, habituals o a demanda no s'estableixen per criteris previs sinó que obeeixen a múltiples factors, com ja s'ha dit. Això significa que el fet de tenir quatre centres amb relació habitual no garanteix que la jornada laboral sigui a temps complet. Les hores que es dediquen a cada centre estan més relacionades amb el número d'infants i famílies amb les que es treballa de manera continuada, però també de manera clara amb la percepció que el centre tingui sobre la necessitat i la importància de comptar amb la persona promotora. Les dedicacions per centre educatiu es representen gràficament, per districtes, en els següents mapes.

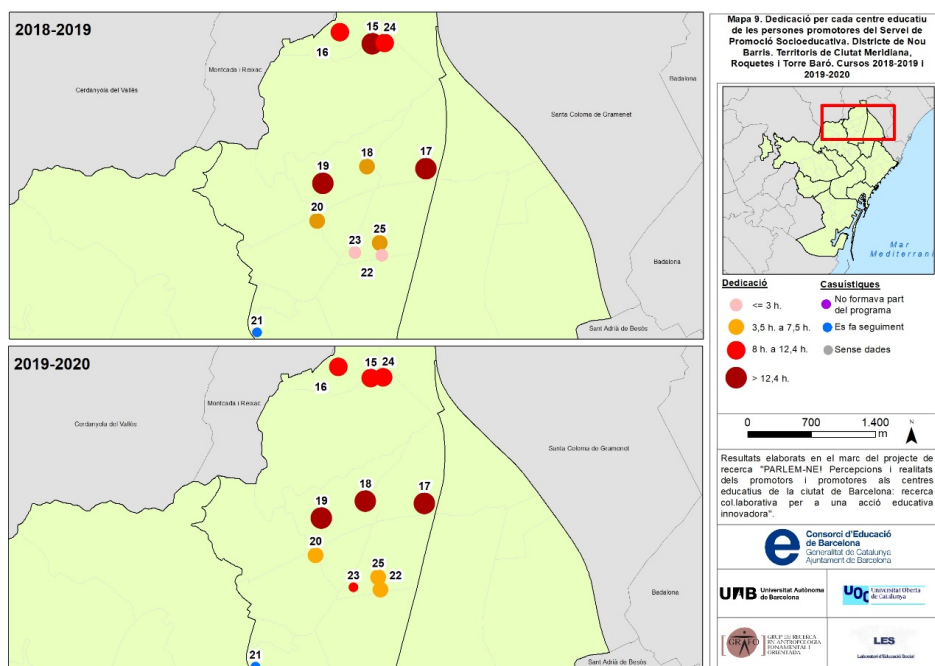
Mapa 7. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Sants-Montjuïc. Territoris de La Marina i Zona d'Hostafrancs. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



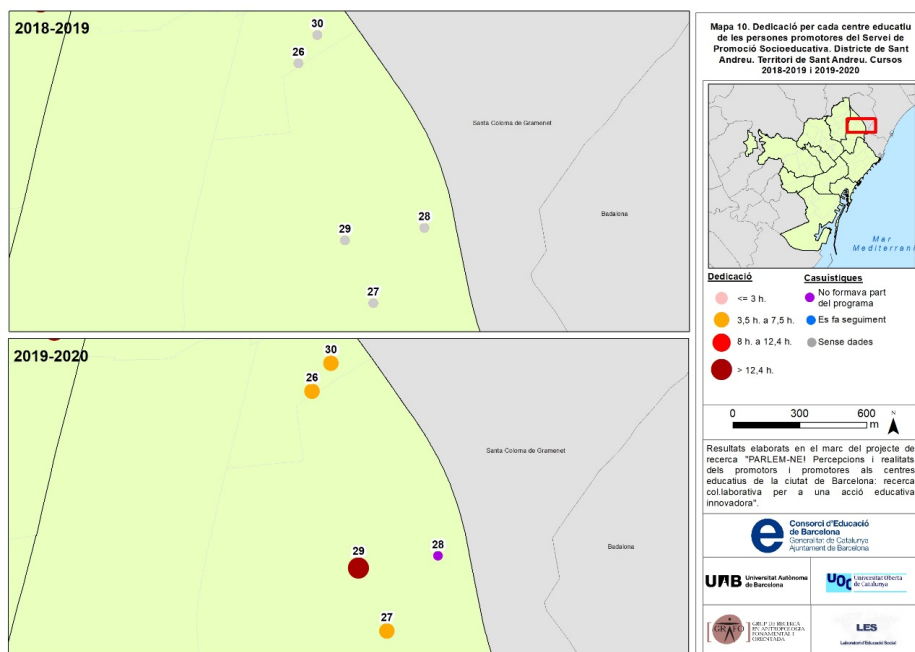
Mapa 8. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Gràcia. Territori de Gràcia. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



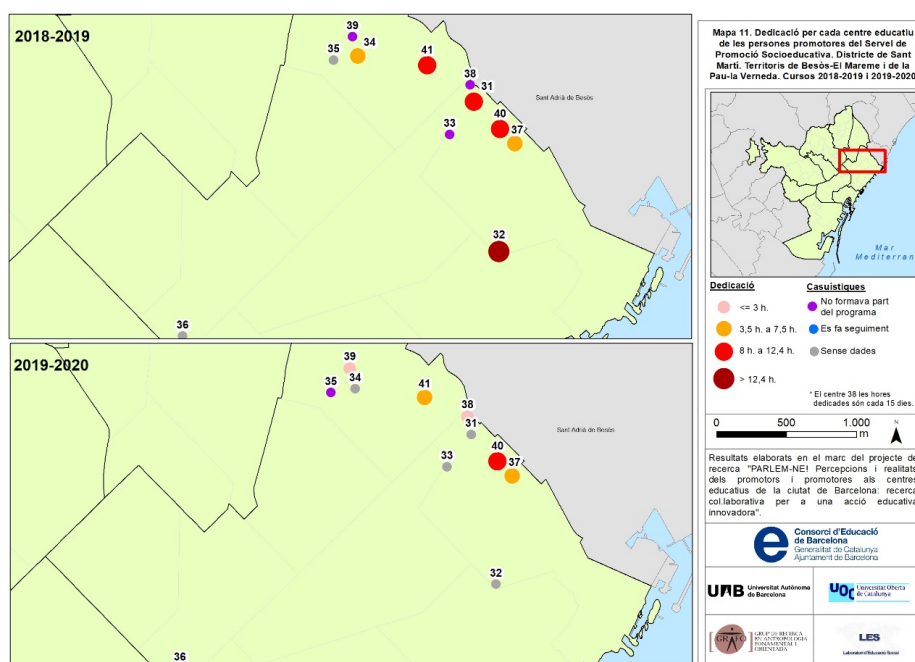
Mapa 9. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Nou Barris. Territoris de Ciutat Meridiana, Roquetes i Torre Baró. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Mapa 10. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Sant Andreu. Territori de Sant Andreu. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



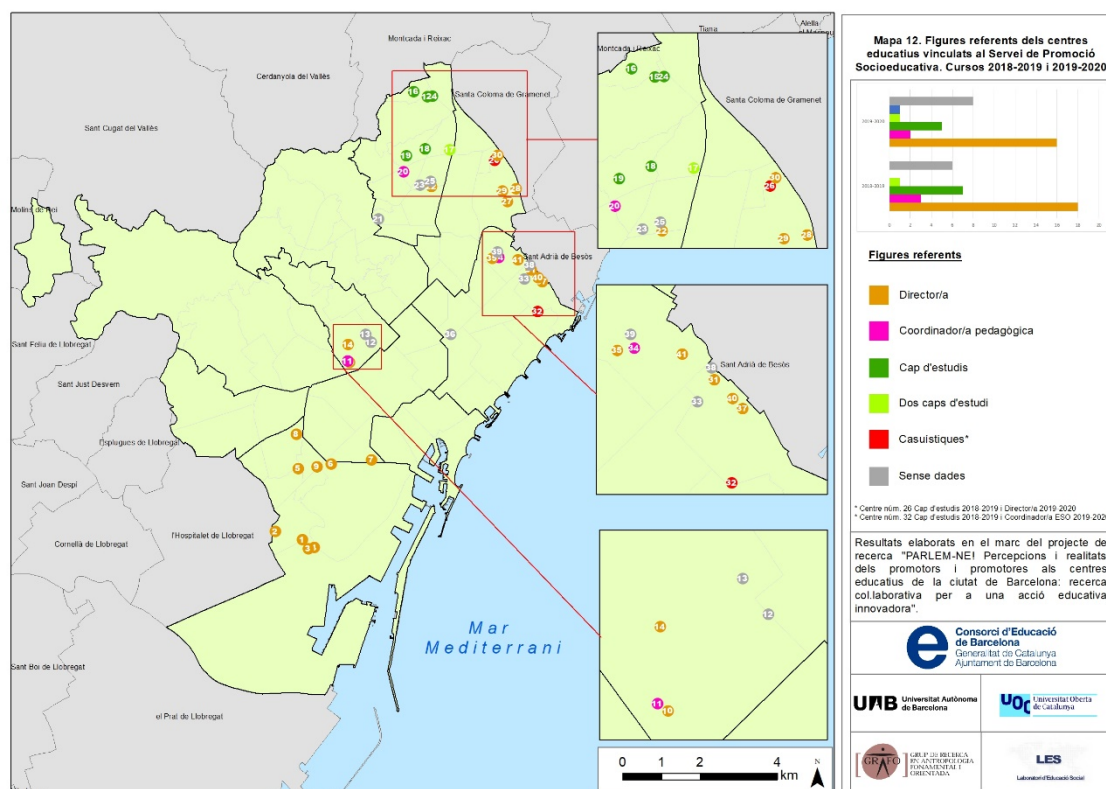
Mapa 11. Dedicació per cada centre educatiu de les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa. Districte de Sant Martí. Territoris de Besòs-El Maresme i La Pau-La Verneda. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



4.2.3.3. Figures referents

El Servei de Promoció Socioeducativa està organitzat de manera que cada centre educatiu que hi estigui vinculat ha de definir una persona de referència que és la que estableix relació amb la persona promotora del seu territori. En aquest sentit hi ha varietat de figures referents ja que cada centre educatiu decideix la que considera més adequada a la seva organització. Així les persones promotores, a banda de la relació quotidiana que poden tenir amb moltes altres persones professionals, siguin docents o de l'àmbit dels serveis educatius, tenen una persona de referència –o referent- a cada centre educatiu amb el que treballen, amb la que es coordinen per dur a terme el pla de treball. Aquestes figures són majoritàriament les direccions de centre però també hi ha referents que són caps d'estudi, coordinacions pedagògiques o altres. En el següent mapa podem veure la varietat de referents a cada territori:

Mapa 12. Figures referents dels centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Aquest mapa mostra per colors les diferents figures referents de cada centre en la seva vinculació amb el Servei de Promoció Socioeducativa. El gràfic de barres mostra el total de cada tipus de figures referents, per a cada curs i posa de manifest la preeminència de les direccions de centre com a figures referents de les persones promotores, seguida de les figures de cap d'estudis. En alguns centres hi ha canvi de persona referent entre un curs i l'altre.



4.2.4. Infants i famílies del poble gitano a les escoles. Ball de xifres

“El fet que una realitat sigui imprecisa, indefinible i fluctuant, no vol pas dir que no existeixi”
(Maalouf, 1999: 57)

Les persones promotores treballen amb infants fills i filles de famílies del poble gitano. Saber exactament quants d'aquest infants són objecte de seguiment, de quin tipus de seguiment i concretament què implica un o altra tipus, no s'ha pogut documentar amb precisió. Les dades que se'ns van facilitar des del Consorci d'Educació sobre els infants i les famílies atesos pel Servei de Promoció Socioeducativa eren parcialment coincidents amb les que es van anar obtenint amb el treball de camp. El propi equip del Servei de Promoció expressava la dificultat en comptar el número d'infants i famílies que s'atenien perquè el moviment és una constant. Al llarg d'un trimestre i, per suposat, al llarg d'un curs escolar, moltes de les situacions de les que es fa seguiment, varien, disminueixen o augmenten, són diferents a les inicials, es transformen. Tot i així, per tenir una aproximació al número de nens i nenes o de famílies que s'atenen des del Servei de Promoció podem dir que segons dades facilitades a l'inici de la recerca pel Consorci d'Educació de Barcelona el curs 2018-2019 van ser atesos per l'equip del Servei un total de 720 nens i nenes escolaritzats de 499 famílies. La taula que se'ns va facilitar incloïa, entre d'altres, les següents informacions:

Taula 4. Alumnat i famílies, per territoris. Servei de Promoció Socioeducativa. Dades del Consorci d'Educació de Barcelona. Curs 2018-2019.

Districte	Territori	Total de centres	Atenció directa		Número total alumnat gitano dels centres	Jomada setmanal persona promotora
			Alumnat	Famílies		
Sants-Montjuïc	La Marina	3	127	71	129	25 h/set
	Hostafrancs	3	144	100	144	31 h/set
Gràcia	Gràcia	5	43	36	31	18,5 h/set
Nou Barris	Ciutat Meridiana	3	118	62	118	37,5 h/set
	Roquetes	5	68	57	29	37,5 h/set
	Torre Baró	4	43	57	63	18,5 h/set
Sant Andreu	Sant Andreu	5	75	60	123	37,5 h/set
Sant Martí	Besòs-El Maresme	6	45	25	66	25 h/set
	La Pau-La Verneda	4	57	31	189	25 h/set
TOTALS		39	720	499	892	255,5 h/set

Font: Elaboració pròpia a partir de la taula de dades facilitada pel Consorci d'Educació de Barcelona.

La Memòria bianual de la Fundació Pere Closa, basada en les dades facilitades per les Memòries territorials de les persones promotores, informa que el curs 2018-2019 els centres atesos pel Servei escolaritzaven 1.151 nois i noies gitanos. D'aquests es van atendre 827 infants i joves i 564 famílies.



D'entrada podem dir que la diferència respecta de les dades del Consorci d'Educació és de caràcter generalitzat. Únicament hi ha coincidència en el cas del número d'alumnat atès i del número d'alumnat gitano del centre del territori d'Hostafrancs (144 alumnes). Excepte en tres casos trobem que tots els valors són inferiors a la taula del Consorci d'Educació respecta les de la Memòria. Concretament s'informen -de menys- 259 alumnes escolaritzats, 65 famílies ateses i 107 infants atesos. Els valors superiors a les dades del Consorci respecta de les de la Fundació Pere Closa els trobem, pel que fa als infants atesos a Roquetes i Torre Baró i pel que fa al número de famílies ateses a La Marina. En quant al total de centres, també es compten 2 centres menys a les dades del Consorci. Serà interessant valorar els motius d'aquests balls de xifres. Probablement el moment del curs en què s'informen les dades tingui alguna cosa a veure, però certament, i d'acord amb les dificultats per documentar aquestes dades amb el treball de camp, caldrà revisar els criteris que s'utilitzen.

Només dir que quasi bé tots els valors de la Memòria bianual de la Fundació Pere Closa són coincidents amb les Memòries territorials, excepte un valor relatiu a un dels territoris on les xifres ballen dins la mateixa Memòria territorial i també en relació a la bianual de la Fundació. La Taula 5 incorpora les dades extretes de les Memòries territorials:

Taula 5. Alumnat i famílies, per territoris. Servei de Promoció Socioeducativa. Dades de les Memòries de les persones promotores i de la Fundació Pere Closa. Curs 2018-2019.

Districte	Territori	Total de centres	Atenció directa		Número total alumnat gitano dels centres	Jornada setmanal persona promotora
			Alumnat	Famílies		
Sants-Montjuïc	La Marina	4 ²⁶	115	66	135	25 h/set
	Hostafrancs	4 ²⁷	144	109	144	31 h/set
Gràcia	Gràcia	5	49	38	49	18,5 h/set
Nou Barris	Ciutat Meridiana	3	136	85	136	37,5 h/set
	Roquetes	4 ²⁸	63	51	171	37,5 h/set
	Torre Baró	4	42	27	76	18,5 h/set
Sant Andreu	Sant Andreu	5	92	68	145	37,5 h/set
Sant Martí	Besòs-El Maresme	5 ²⁹	107	70	162	25 h/set
	La Pau-La Verneda	3 ³⁰	79	47/53	133	25 h/set
TOTALS		37	827	567/573	1.151	255,5 h/set

Font: Elaboració pròpia a partir de les *Memòries 2018-2019*, per territoris, de les persones promotores i de la *Memòria bianual 2017-2019 de la Fundació Pere Closa*, en contrast amb la Taula de dades del Consorci.

26 La Memòria de La Marina pel 2018-2019 s'inclou un centre, el n°3 però en canvi a la Taula del Consorci no hi consta i el treball de camp no l'ha documentat pel curs 2018-2019 sinó pel 2019-2020.

27 Les dades del Consorci i el treball de camp han informat que el centre n°7 no formava part del servei el curs 2018-2019, en canvi a la Memòria territorial s'ha inclòs i s'informa de diverses intervencions.

28 A la Taula del Consorci s'informen 5 centres per Roquetes però a la Memòria 2018-2019 se'n fan constar 4, un centre no consta a la Memòria, ni s'ha localitzat per internet i no s'ha documentat amb el treball de camp, en canvi sí s'ha documentat el centre n°21 que no consta ni a la Memòria ni a la Taula del Consorci.

29 Coincideixen la Memòria Besòs-El Maresme amb les dades del treball de camp. El Consorci computa 6 centres però el n°31 no l'havia comptat aquí i en canvi hi havia inclòs un centre que no consta enlloc més i el centre concertat n°33, que és d'aquest territori però segons el treball de camp pel curs 2019-2020.

30 La Memòria de La Pau-La Verneda fa constar 3 centres coincidents amb les dades del treball de camp. El Consorci inclou a un centre, el n°31 que no correspon a aquest territori.



La Memòria del territori La Pau-La Verneda informava respecta de la població atesa a tot el territori (Ibid, p. 8) que eren 47 les famílies ateses i en el punt de població atesa per centres se'n sumen 53 (Ibid). Sumades al nombre de famílies ateses a tots els territoris el total de famílies oscil·la entre 567 i 573. Contrastat amb la *Memòria bianual de la Fundació Pere Closa* (2019: 6), hem trobat que la xifra total de famílies no és coincident perquè n'informen 564. Suposem que la variació prové d'aquest mateix territori, però no ho podem afirmar. En tot cas no són diferències remarcables.

Volem precisar que quan vam intentar esbrinar la relació existent entre els infants i les famílies ateses no vam poder-la discernir. No quedava clar si el conjunt de famílies ateses, eren les famílies d'aquests mateixos infants dels que s'ocupava el Servei. El número de famílies ateses sempre és inferior al nombre d'infants atesos a les Memòries de les persones promotores i a la Memòria bianual de la Fundació.

El fet de fer recomptes de casos, quan aquests varien en el transcurs d'un mes, d'un trimestre i, encara més, d'un curs escolar, no col·labora gaire a la possibilitat de que no hi hagi ball de xifres. Per altra banda, el recompte de casos amb els que s'intervé no és una eina que permeti comprendre les realitats complexes amb les que s'està treballant. De manera que potser caldria establir o bé estratègies o bé criteris temporals de complementació d'aquestes dades i disminuir la pressió sobre el Servei en aquest sentit.

De fet, sabem que no es disposa de xifres fiables pel que fa a l'escolarització de l'alumnat gitano i podem suposar que pot passar el mateix amb els casos d'intervenció. Breument ens referirem a alguns documents de referència. El mateix document *Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona* de març de 2015, diu a l'apartat "Punt de partida: Diagnosi de la realitat" que:

No existeixen dades actuals sobre la realitat del poble gitano de Barcelona ni de Catalunya. El padró no permet registrar dades sobre l'origen ètnic de les persones. Per fer una diagnosi fiable de la realitat s'han contrastat informacions de diferents orígens amb dades del conjunt de l'Estat espanyol (Ibid, p. 10).

El document es refereix a l'estudi de l'any 2000³¹ en el que la població gitana de Barcelona s'estimava en 6.620 persones (Diputació de Barcelona, 2000: 205) de les que 1.861 estaven escolaritzades. La majoria dels escolars eren d'educació infantil i primària (1.542 infants, quasi bé el 83%). En el text de l'*Estratègia local* es fa referència a la diagnosi de l'escolarització de la població gitana i diu que:

Fins als 14 anys, l'escolarització de la població gitana és molt similar a la del conjunt de la ciutadania. A partir dels 15 anys, el nombre d'estudiants gitanos comença a disminuir de manera continuada. Les diferències més significatives es donen a partir dels 18 anys. El

31 Dirigit per Carme Garriga inclou a la seva Introducció una taula sobre les estimacions sobre la població gitana a Catalunya de diverses fonts i el ball de xifres va de les 17.962 persones fins les 62.868 depenent de la font (Diputació de Barcelona, 2000: 27).



64,4% del joves gitanos entre 18 i 24 anys ha deixat d'estudiar abans d'acabar l'ESO. La taxa d'analfabetisme de la població gitana (segons dades de l'any 2011) és quasi 4 vegades més gran que la del conjunt de la població espanyola (Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona, p. 10).

Podríem pensar que, si com afirma el document en el seu inici, no existeixen dades actuals sobre la realitat del poble gitano a Barcelona -perquè el padró no permet el registre de dades sobre l'origen ètnic-, bona part de les estadístiques o càlculs en termes de valors absoluts o relatius del poble gitano poden no ser fiables o gaire fiables.

Dit això, la primera sorpresa és constatar que tots els centres educatius disposen de llistats dels seus alumnes gitanos. Aquests llistats són elaborats sovint per la direcció del centre amb l'ajuda de les persones promotores. Aquells infants gitanos amb cognoms no vinculats amb el poble gitano o amb trets fenotípics que no responen als identificats, s'invisibilitzen quan responen a les regles del joc establertes pels centres educatius.

Aquets llistats serveixen per a calcular el percentatge d'alumnat gitano a un centre. Una majoria de centres no vol tenir un alt percentatge d'alumnat gitano a les seves aules perquè entenen que hi haurà una fuga de la resta d'alumnes no gitanos a altres centres. Un alt percentatge d'alumnat gitano a un centre també està associat a conflictivitat, absentisme i descens del nivell acadèmic. Tanmateix, algunes experiències observades a centres de primària i secundària al llarg del treball de camp, contradiuen aquestes idees.

Els llistats també serveixen per a controlar l'absentisme en qualsevol de les seves modalitats. Aquest control mobilitza a molts professionals, i comporta moltes hores de feina per als promotors i promotores. En cap cas, aquest control de l'absentisme s'interpreta com a conseqüència de les lògiques escolars que en els diferents centres imperen. En general, l'administració i els centres no és pregunten sobre el **sentit** que té l'escola per aquests infants i famílies, perquè no es plantegen la possibilitat de que no sigui el mateix que l'administració i els centres subscriuen. Es generen moltes expectatives en la figura de la persona promotora, però es planteja poc la part de responsabilitat que pertoca als centres, com a agents implicats i corresponsables.

Els llistats, en general, també serveixen per a quantificar tot allò que s'entén com a problema. Quan l'administració i els centres educatius parlen d'infants i/o famílies en risc, absentistes, conflictives, etc. focalitzen els seus esforços en les persones concretes de manera aïllada i obliden identificar els mecanismes i models estructurals que generen desigualtat entre les persones i que ajudarien a comprendre les seves realitats des d'una altra perspectiva. Tampoc contempen l'impacte de les desigualtats en l'escolarització, així com el paper de l'administració i dels centres en el seu manteniment quan no ofereixen respostes adequades. Sense aquestes anàlisi, els números no canvien, per què les situacions de desigualtat estructural i conjuntural, lluny de solucionar-se, s'aprofundeixen en alguns territoris i famílies.



Els números, en cap cas s'utilitzen per a descriure tot allò que sí funciona a les escoles amb el poble gitano; ni per a comparar les realitats escolars de tot l'alumnat en contextos de precarietat econòmica i social. Es participa, en general, de la lògica que focalitza el que no es resol i es vincula a la queixa i a un pessimisme generalitzat que costa moure.

En aquest context volem posar de manifest un contrasentit rellevant. Per una banda es coneixen sobradament les dificultats per poder informar amb rigor³² les xifres sobre la població gitana, inclosa l'escolaritzada i, per altra banda, la majoria de la jornada laboral de les persones promotores queda copada per la realització de registres i la quantificació de la realitat en xifres. Sabem de l'obsessió generalitzada, social, mediàtica i políticament, per la quantificació però considerem aquesta situació molt preocupant i contraproduent perquè oculta les altres dimensions de la realitat, com les positives en termes quantitatius o les qualitatives com els processos, les implicacions relacionals o el relat de casos. Molt s'ha de revisar, des de les institucions, aquesta perspectiva si es volen emprendre accions innovadores per repensar el plantejament dels aspectes que preocupen de l'escolarització. Si els recomptes no informen de gaires canvis, no serà que potser cal fer-se altres preguntes?

4.2.5. Centres educatius amb infants i famílies del poble gitano

Volem fer referència a la narrativa imperant sobre la cultura gitana, perquè mestres, professorat i altres professionals no en queden al marge, encara que no ho vulguin o no ho sàpiguen. Tampoc en queden al marge les pròpies persones promotores o les persones polítiques.

Sabem que hi ha una gran diversitat de famílies gitanes amb històries, trajectòries i característiques diferents. Aquesta diversitat de famílies forma part d'una cultura minoritària i com a tal presenten formes de vida pròpia, valors, creences que es transmeten de generació en generació. El poble gitano és, per tant, com qualsevol altre poble, heterogeni, dinàmic i sempre canviant. S'estima que entre 700.000 i 1.000.000 de persones³³ conformen actualment el poble gitano a l'Estat espanyol, el més nombrós d'Europa després del romanès, i el més desconegut a ulls de la societat majoritària malgrat tenir una història i una cultura que es remunta, a Espanya, al segle XVI. Una història complexa i una cultura diversa que, paradoxalment, ha estat sovint narrada pels no gitanos des del desconeixement, el prejudici i l'estereotip. Només s'ha de consultar la cinquena accepció que fa el Diccionari de la llengua espanyola³⁴ del terme gitano: *Trapacero*, que significa³⁵ “*Que emplea trapazas. Que con astucias, falsedades y mentiras procura engañar a alguien en un asunto*” o la quarta accepció del Diccionari de la llengua catalana³⁶ on consta: “*Que enganya, estafa, etc.*”, també “*Dit de la persona que va bruta, deixada*”.

32 Se sap sobradament en molts àmbits però especialment pel que fa a les estadístiques d'ensenyament sobre població estrangera escolaritzada. Els criteris pels quals es complimenta aquesta informació des dels centres educatius ni són homogenis ni s'interpreten igual segons qui se'n faci càrrec.

33 A Laparra, M. i Pérez Eransus, B. (2008) i Laparra, M. i Pérez Eransus, B. (Coord.) (2010).

34 <https://dle.rae.es/gitano?m=form>

35 <https://dle.rae.es/trapacero#FbeC1u4>

36 <https://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0070065>



Aquesta narració que s'ha fet de la història i cultura del poble gitano, incorporada de manera generalitzada i inconscient entre la majoria de la població, parteix d'una conceptualització restringida i jeràrquica de la cultura. Aquesta perspectiva instal·la en moltes ocasions als professionals en un posicionament que creu tenir el privilegi del saber. I és des d'aquest posicionament que es conceptualitza i es jutja la cultura gitana dificultant l'aproximació respectuosa i en termes d'equivalència i d'igualtat, a la vida social humana, en general, i a les pautes i valors que expressen les famílies i els infants gitanos, en particular. Instal·lats en aquesta mirada cosificada s'alimenta, inconscientment i/o ben intencionadament, la reproducció de les desigualtats.

Aquesta narrativa que es realitza de la cultura i el poble gitano explica perquè el poble gitano és el més rebutjat de la nostra societat³⁷ o perquè més del 70% dels gitanos caló que viuen al nostre país són invisibles. I és així perquè, en termes generals, els no gitanos només reconeixem com a gitanos a aquells que són marginals (aproximadament un 30%). Una part important de les famílies amb les que treballen les persones promotores formen part d'aquest 30% que reconeixem els professionals no gitanos. La realitat situada d'aquestes famílies gitanes precisa problematitzar tots aquells discursos que parteixen de models socials i culturals homogenis. En aquest sentit, el treball de camp realitzat intueix canvis estructurals molt importants que invaliden afirmacions deterministes entorn a la socialització i educació dels infants gitanos, com les expectatives de les famílies, les expectatives de nois i nois, les trajectòries escolars o els itineraris laborals entre d'altres.

Com bé admeten alguns professionals, hi ha moltes diferències entre les famílies gitanes, no només en funció dels barris i/o territoris, sinó també dins del mateix territori. Com sabem, reconèixer i respectar les diferències és un procés altament complex que precisa temps. Temps per prendre distància i analitzar les conceptualitzacions que es tenen dels altres diferents. Temps per a descobrir quins són els sistemes de referència que tenen aquests altres. I temps per a negociar, per a reconèixer el conflicte, per a reconèixer a l'altre i per a què hi hagi un apropament mutu.

El paper de les persones promotores és clau en aquest sentit. Coneixedores i competents en ambdues realitats socials i culturals, gitanes i no gitanes, són el nexa que tradueix i reconeix els codis culturals minoritaris i majoritaris. Són molts els equips docents i/o de professionals que ho saben i incorporen a les persones promotores en els seus equips i a la vida dels centres des d'aquesta perspectiva. Tanmateix, hi ha equips que no reconeixen aquesta potencialitat del Servei.

Sovint, moltes de les dificultats que manifesten els centres que escolaritzen a infants gitanos, en els territoris objecte de la recerca, són símptoma de tot allò que succeeix al territori on s'ubiquen. Si bé és cert que existeixen nombrosos prejudicis i estereotips entre la població gitana i no gitana, no ho és menys que les dificultats de les que es fan ressò els centres educatius s'inscriuen en barris i districtes amb gravíssims problemes socioeconòmics, de precarietat sociolaboral i d'accés a un habitatge digne.

37 A Laparra, M. (2011), CIS. (2013) i FSG (2016).



Quan els professionals qualifiquen a les famílies i els infants gitanos com a vulnerables, com a absentistes, amb risc d'abandonament escolar, focalitzen la seva mirada i les seves accions en un conjunt de motius que no parlen de les causes reals. Es refereixen a que no venen cada dia, no arriben a l'hora a l'escola, passen massa temps al carrer, no els hi interessien els projectes que ofereix l'escola, les famílies no tenen les habilitats necessàries o no tenen expectatives en l'escolarització, entre d'altres explicacions que ofereixen. I aquests comportaments no expliquen ni la vulnerabilitat, ni l'absentisme, ni el risc d'abandonament, poden ser-ne indicadors, però no en són les causes. Al fixar-se en aspectes concrets de la quotidianitat s'obliden dels mecanismes que generen desigualtat social. Sense fer-ho intencionadament, sinó fruit d'algunes ignoràncies que formen part de les formacions inicials o de les formacions dissenyades per l'especialització en diversitat cultural, i es continuen arrossegant. Ja fa molts anys que es segueixen reproduint i que formen part de l'àmbit de les percepcions sobre el poble gitano —entre d'altres— i es tradueix en maneres de fer, d'actuar, de proposar, de relacionar-se.

Els centres educatius no són homogenis, estan plens de persones diverses, tenen trajectòries pròpies i circumstàncies particulars que es modifiquen amb el temps i les noves situacions a les que estan sotmesos. No cal dir que una qüestió són les intencions i bones voluntats de canvi, i d'altres les possibilitats de dur-lo a terme. En aquest sentit les persones docents, tècnics educatius, persones promotores i altres professionals no queden al marge dels condicionants dels propis bagatges culturals, amb independència de la seva formació, més o menys aprofundida en temes d'interculturalitat, per exemple. Els bagatges culturals inclouen creences sobre qui som i qui són les altres persones. El conjunt de creences sobre el poble gitano —i sobre el poble no gitano—, estan molt arrelades, es generen a partir de narratives que condicionen les percepcions i interpretacions que es fan de la realitat, i no només en el cas que ens ocupa, com ja s'ha plantejat en el marc conceptual.

Les relacions que estableixen alguns dels centres educatius amb el Servei de Promoció està centrada en la gestió del control dels infants i de les famílies gitanes, i en la gestió de la por amb la que els perceben alguns professionals dels centres, i visibilitza la utilització de criteris no pedagògics. Aquest model de relació dificulta poder habilitar espais compartits per a conèixer i fer-se càrrec de les dificultats de les famílies i dels infants, per a l'anàlisi i la reflexió al voltant de les causes que poden explicar aquestes dificultats i per a donar-los-hi la paraula. En aquests casos hi ha més dificultat per dur a terme un treball compartit. Aquests lògiques es donen sovint en centres de primària on les infàncies gitanes no arriben a assolir les competències bàsiques en lectoescriptura. Són moltes les persones promotores que creuen que aquesta és una de les causes que explica l'abandonament de molts nois i noies gitanes a la secundària. El desnivell amb el que es troben quan arriben al primer cicle de la ESO genera molta desmotivació i frustració, i acaben desvinculant-se.

Aquest tipus de relacions basades en la gestió del control i de la por, s'insereixen en dinàmiques de treball en equip on els vincles que es donen entre els diferents professionals es limita, en molts casos, a la derivació de les famílies i/o infants gitanos problemàtics. Aquest tipus de dinàmica comporta, sovint, que els diferents professionals no sempre coneguin i/o entenguin i/o comparteixen el que fan els altres professionals. Aquesta realitat genera, principalment davant situacions de conflicte, dificultats de comunicació entre professionals, frustració personal i professional, i molta desafecció entre les famílies. Aquesta modalitat de treball en equip és, en part, conseqüència de l'absència d'un model de treball compartit que reguli i doti de coherència les accions de i entre els diferents professionals. En aquests



casos, les accions i les propostes formulades des del programa de Promoció són, sovint, accions aïllades i a curt termini.

Durant la recerca s'han pogut observar altres estratègies de treball per part dels equips professionals, per exemple, entre les persones promotores i les del Pla de Barris, entre totes elles i alguns claudres, amb una cultura de treball comunitari i en xarxa molt consolidada, que posen per davant les relacions de cura amb les famílies, els infants i joves com a eix a partir del qual es construeixen les relacions d'aprenentatge escolar. Sovint en aquests centres els infants, gitanos i no gitanos, tenen una major vinculació amb allò que els hi ofereix l'escola i promocionen a la secundària amb les competències necessàries assolides. En aquests casos, l'escola pren sentit i significat per a tots els actors que hi participen: infants, famílies i professionals. En aquests centres la responsabilitat de l'escolarització dels infants és una tasca compartida on totes i tots són responsables i copartíips



4.3. Què fan les persones promotores

Les tasques, activitats i relacions que s'inclouen i descriuen en aquest apartat han estat documentades a partir del treball de camp fet amb les persones promotores i amb els centres educatius i s'han contrastat amb les Memòries de Promoció Escolar del curs 2018-2019 de cada territori per mirar de fer un recull el més complet possible.

4.3.1. L'atenció directa a l'educació primària

En aquest apartat enumerem i definim les principals tasques que realitzen les persones promotores en el seu quotidià professional pel que fa a l'atenció directa a l'alumnat d'infantil i primària i a les seves famílies. És especialment pertinent recordar que, en el cas de l'educació infantil i primària les accions de les persones promotores estan centrades prioritàriament en les famílies. En el cas dels infants, les accions es concreten, principalment, en els alumnes de cicle superior (5è i 6è).

4.3.1.1. Amb els nens i les nenes

Rebuda-Benvinguda al matí: Presència de la persona promotora a l'arribada dels infants al centre, sovint és compartida amb d'altres professionals del centre: un o més membres de l'equip directiu, les TIS i/o l'educadora social, la o el conserge. Aquesta rebuda és a primera hora del matí, es fa a la porta del centre i es dona la benvinguda a tots els infants, gitanos i no gitanos, i les seves famílies. Aquests espais de benvinguda també s'aprofiten per fer recordatoris a les famílies i/o acordar una entrevista/tutoria amb elles i/o per fer traspàs d'informació amb les professionals del centre allà presents.

Servei Despertador. Seguiment telefònic per part de la persona promotora a un grup d'infants i les seves famílies a primera hora del matí. Només es dona en un territori i facilita l'assistència dels infants a l'escola. El respecte cap a la figura de la persona promotora i els compromisos adquirits amb ella per part de les famílies, són un element clau a l'hora d'entendre l'èxit d'aquesta acció.

Dinàmiques d'aula. Presència i participació activa de promotors o promotores a una aula, en coordinació amb un mestre, tutor o d'altres professionals (per exemple, les EMO/TIS) on es dissenyen i es dinamitzen activitats³⁸ per l'alumnat (gitano i no gitano).

Dinamització del Pati. Presència de les persones promotores en els diferents torns d'esbarjo dinamitzant activitats amb els infants. En alguns casos, aquestes activitats són per iniciativa pròpia de

³⁸ S'expliquen amb detall més endavant.



la persona promotora i són fruit del seu entusiasme i creativitat. En ocasions són activitats planificades i en d'altres són espontànies. Algunes d'aquestes dinàmiques responen a celebracions concretes, com el dia de la Llengua Romaní, per exemple, i/o a activitats acordades amb el centre per a treballar temes de convivència (ocupacions dels espais i del tipus de jocs, per exemple).

Control Pati. Presència de les persones promotores en els diferents torns d'esbarjo per al control dels conflictes entre els infants, gitanos i no gitanos. En aquest cas simplement actuen si hi ha conflictes. Tots els promotors i promotores aprofiten aquests espais per a parlar amb infants i /o d'altres mestres i traspassar-se i/o recopilar-ne informació.

Control Aules. Presència de les persones promotores en diferents aules, a petició de l'equip directiu o de la persona referent, per a controlar el comportament dels infants. En aquest cas simplement actuen si hi ha conflictes. La seva actuació és gradual (començant per un toc d'atenció i acabant amb l'expulsió de l'alumne de l'aula) en funció de les accions dels alumnes. Sovint la seva presència ja és una mesura dissuasiva. El respecte cap a la seva figura per part dels alumnes és fonamental en aquests espais.

Control Menjador. Presència de les persones promotores en els diferents torns de menjador, a petició de l'equip directiu, per a controlar el comportament dels infants. En aquest cas actuen si hi ha conflictes, però també fan de monitors de menjador. L'hora de menjador és un dels espais on es generen més conflictes, en molts centres.

Tallers/Activitats. Algunes d'elles estan organitzades per un servei o entitat externa. En aquestes activitats el paper de les persones promotores es concreta en la coordinació amb el centre per a la seva adequació a les característiques del mateix. Participa en la tria de quin és el curs/cursos acadèmics més adients. En d'altres tallers/activitats les persones promotores participen activament en el disseny i dinamització. En d'altres acompanyen al grup d'alumnes i s'encarreguen de la logística organitzativa (cercar l'espai, els materials necessaris, etc.), però també mantenen l'ordre entre els alumnes per a garantir el desenvolupament de l'activitat.

Tutories. Les tutories poden ser individuals i grupals i són espais de conversa entre les persones promotores i els infants. En el cas de primària aquestes només es fan amb alumnes de cicle superior. Aquests espais, individuals o col·lectius, són emprats per resoldre conflictes entre infants; per abordar temes vinculats al seguiment del curs; per donar sortida a les expectatives acadèmiques dels infants; per a treballar la motivació; per aprofundir en la realitat relacional d'un grup d'alumnes amb un mestre/professor/professional; per acordar tasques escolars; per a pactar l'assistència al centre; per enfortir els vincles amb la persona promotora. Els temes que afecten a les famílies dels alumnes, només s'aborden a les tutories individuals. Les tutories són a petició de la persona promotora i/o del Centre.

Reunions amb tutors/tutores. Les persones promotores acorden sovint amb les i els tutors tot allò relacionat amb les tasques del promotor o promotora amb un alumne o grup d'alumnes de la seva aula. Sovint hi ha un intercanvi d'informacions (des de l'assistència, fins a la motivació passant per l'acció de tercers professionals). Moltes d'aquestes reunions són converses informals entre passadissos.



Seguiment de l'absentisme. Totes les persones promotores fan un recompte, diari /setmanal, de l'assistència de l'alumnat gitano al seus centres, per aules. Un recompte que s'incorpora a una base de dades. En funció de la seva tipologia s'engeguen diferents mecanismes d'actuació a petició dels centres, en el marc dels diferents protocols impulsats pel Consorci d'Educació de Barcelona i el Departament d'Educació. En tots els casos, les persones promotores es comuniquen amb les famílies, primer telefònicament però també a les entrades i sortides dels infants al centre escolar, o bé al carrer (sovint saben on trobar a pares i mares). L'equip directiu del centre és qui fa les peticions, però també d'altres docents i/o professionals, per exemple els professionals del Pla de Barris. El seguiment i les accions que ha de realitzar sempre són en coordinació amb d'altres professionals.

Seguiment famílies i infants absentistes. Les persones promotores són grans coneixedores dels seus infants i de les seves famílies. A banda de les accions que realitzen amb els centres pel seguiment de l'absentisme, desenvolupen mecanismes paral·lels d'accés i treball amb les famílies: el treball comunitari, els grups informals amb mares, trucades, "trobades" en d'altres espais relacionals del barri. Els espais de culte sovint tenen rellevància així com la participació activa de la persona promotora en la xarxa social i associativa del territori.

Seguiment infants amb especials dificultats. Davant les limitacions laborals (nombre d'hores per contracte i centres educatius assignats) de presència als centres, les persones promotores fixen la seva mirada en prioritats. Hi ha una especial atenció a aquells infants amb possibilitats educatives, sobretot a secundària (vegeu punt 4.3.2.1. *acompanyament a casos concrets*), però també a aquells xavals amb moltes dificultats, ja siguin del propi infant o de la seva família, vinculades a temes de salut, de precarietat laboral o residencial, etc., en aquell moment temporal concret (setmana, trimestre o curs acadèmic). Aquest seguiment inclou tutories individuals, grupals i entrevistes amb la família, coordinacions amb els tutors/mestres/d'altres professionals, derivació a recursos externs, etc.

Reforç Escolar. Presència de les persones promotores en una aula on es realitzen activitats de reforç escolar a un grup d'alumnes gitanos. En aquests espais la persona promotora fa reforç de lectoescriptura a un grup d'infants de cicle superior de primària. Utilitza contes romanó en llengua catalana per a fer dictats i reforçar aquestes competències.

Registres/Pla de treball: a diari, totes les persones promotores fan un recull de les dades d'absentisme -que tots anomenen Registre-. Aquest recompte forma part del Pla de Treball que tots els promotors i promotores pacten amb els diferents centres. Però en els plans de treball també s'acorden d'altres accions. Les persones promotores també anomenen registre a les dades que han d'incorporar periòdicament relatives al seguiment d'aquestes accions acordades. Algunes fan referència a l'atenció a l'alumnat, però també a les famílies, a les coordinacions amb els diferents professionals, al seu paper en els diferents programes del centre. En alguns casos aquests registres es realitzen al marge de l'horari laboral perquè les seves condicions contractuals són de jornades insuficients.



4.3.1.2. Amb les famílies

Seguiment individual de casos amb dificultats. El seguiment que realitzen les persones promotores de l'alumnat amb dificultats, implica sempre un treball amb les famílies. Aquest treball amb les famílies inclou trucades telefòniques per accedir a les famílies. Sovint aquesta primera trucada dona lloc a una trobada presencial al centre on hi participa l'equip directiu i la persona promotora, però a vegades també d'altres professionals, a vegades del Pla de Barris, a vegades de l'EAP, etc. En aquestes reunions les famílies expressen la seva situació. L'equip directiu o bé informa o bé acorda els passos a seguir per part de tots els implicats. La persona promotora sempre juga un paper de mediador. Els professionals sempre demanen la seva presència per a garantir l'assistència de la família i el reforç de determinades consignes. La persona promotora farà seguiment d'aquests acords, formalment i informalment.

Formalment, mitjançant **Entrevistes**. La persona promotora realitzarà trobades amb la família al centre. Trobades on només hi participa la família. En aquestes trobades la persona promotora acull les necessitats, neguits, incomprensions, etc. que expressen les famílies. Aquestes informacions són traduïdes per les persones promotores en clau cultural. Aquesta traducció li permet negociar i establir mecanismes de treball amb elles facilitant la continuïtat escolar dels seus infants: a vegades aquests mecanismes passen per, davant d'una derivació de l'infant a un especialista de l'àmbit de la salut mental, donar resposta a les pors de les famílies, informant-les bé, i acompanyant-les físicament al recurs, si és necessari; a vegades, per explicar les conseqüències que tenen les seves accions en la participació dels seus infants al centre; a vegades simplement per informar-les de recursos i passos que han de seguir. En els casos més greus, com problemes de salut mental, mobilitat dels alumnes, absentisme crònic, etc., seran altres Serveis i professionals qui demanaran a la persona promotora la seva presència per a garantir l'assistència de la família a una reunió i poder arribar a acords amb elles.

Informalment, la persona promotora **trobarà espais i moments no escolars** per parlar amb la família, i veure el procés que estan seguint i si calen noves accions, per part seva i/o del centre i/o d'altres professionals.

Visites. Les visites són aquestes trobades "informals", fora del centre educatiu, que *provoquen* les persones promotores, per parlar amb una mare o un pare. Sempre saben on trobar-los. En alguns casos, i en coordinació amb el centres, s'ha optat per fer **visites domiciliàries** a les famílies, com a estratègia per a enfortir el vincle amb l'escola.

Trucades. Totes les persones promotores contacten cada dia amb les famílies dels infants que no han vingut a escola. A banda de l'absentisme, també es realitzen **trucades** a les famílies: per a citar-les, per a fer seguiment i/o retorn a les famílies de com van els seus fills i filles, per a fer seguiment de problemàtiques familiars, per fer recordatoris de reunions i/o acords, etc.

Acompanyament a reunions. Totes les persones promotores han d'estar presents en aquelles reunions on, els diferents professionals i serveis, consideren imprescindible la presència de la família i



arribar a acords amb elles. Aquesta presència inclou, com es deia en seguiment individual, un treball previ i un treball posterior amb les famílies per part de la persona promotora.

Acompanyament a Recursos. Totes les persones promotores acompanyen presencialment les famílies gitanes a aquells recursos, de salut, educatius, socials, etc., on el centre proposa derivar als seus infants. Aquest acompanyament inclou, com es deia en el cas del seguiment individual, un treball previ i un treball posterior amb les famílies per part de la persona promotora.

Entrevistes. Les entrevistes amb famílies són espais de relació entre la persona promotora i la família de l'infant i no es fan només pel seguiment de casos amb especials dificultats, sinó que són espais que s'utilitzen per part de la persona promotora quan cal informar a les famílies d'alguns tràmits, del funcionament del centre, de la normativa del centre, d'altres recursos, etc.; o també a petició del centre, per a treballar temes escolars com el tipus de materials escolars o els hàbits a casa.

Coordinacions amb els professionals del centre o altres recursos. El treball de les persones promotores amb la majoria de famílies és un treball coordinat amb d'altres professionals. Aquesta coordinació serveix per a traspasar informació, acordar les accions a realitzar, fer el seguiment de les mateixes.

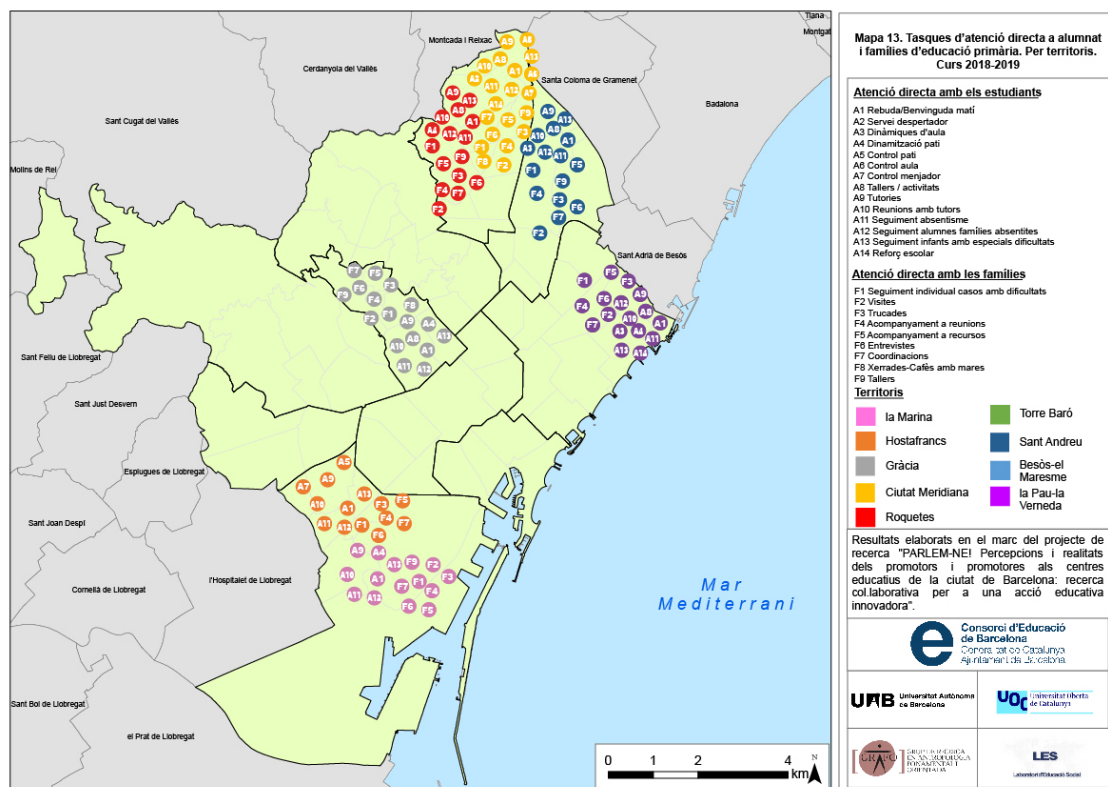
Xerrades-cafès amb mares. Espai relacional d'algunes promotores amb mares. Aquestes accions es realitzen fora de l'escola i permeten a les promotores donar-se a conèixer, conèixer la realitat de les famílies, generar relacions de confiança, generar xarxa, detectar necessitats i, sovint, poder desenvolupar, en coordinació amb altres professionals, espais formatius i/o d'assessorament i/o de lleure: el cafè de la lluna, formació com a monitores de lleure, visites culturals, etc.

Tallers. Tot i que aquests espais no s'han observat al llarg del treball de camp, els tallers estan documentats en els diferents informes consultats³⁹. L'objecte d'aquests és donar suport a les famílies que volen participar de les activitats del centre i trencar la barrera família-escola.

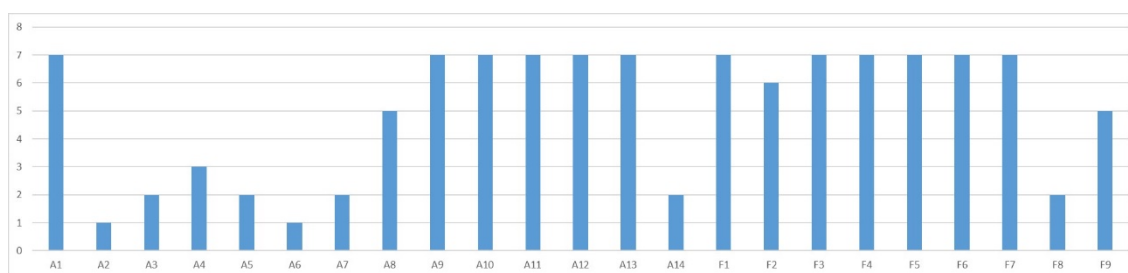
El següent mapa informa de totes aquestes tasques que les persones promotores duen a terme, amb infants i famílies de l'educació primària, i la seva distribució per territoris:

39 Es tracta de les Memòries Promoció Escolar per territoris, de la Fundació Pere Closa, pel curs 18-19.

Mapa 13. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació primària. Per territoris. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Gràfic 13. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació primària. Tots els territoris reunits. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Es pot observar que la majoria de les tasques es duen a terme a tots els territoris dels que hem obtingut informació (set dels nou), més encara en el cas de l'atenció directa a les famílies.



4.3.2.L'atenció directa a l'educació secundària

En aquest apartat enumerem i definim les principals tasques que realitzen les persones promotores en el seu quotidià professional pel que fa a l'atenció directa a l'alumnat de secundària i a les seves famílies. A diferència de l'educació primària, en el cas de la secundària les accions de les persones promotores estan centrades principalment en l'alumnat, tot i que també en realitzen amb les famílies.

El descens en el nombre d'alumnes gitanos a segon cicle de secundària, en general, fa que les persones promotores inverteixin gran part dels seus esforços en garantir el trànsit de l'educació primària a l'educació secundària, en el seguiment de l'alumnat de primer cicle i en l'acompanyament dels nois i noies de segon cicle d'educació secundària obligatòria, sovint en contraposició amb les baixes expectatives d'alguns centres educatius, serveis, professionals implicats o la mateixa administració.

Cal tenir en compte que a diferència de l'educació primària, a la secundària, sobretot en els INS no tot l'equip docent coneix a la persona promotora i a la inversa. Aquesta és una constatació generalitzable a tots els centres de secundària (públics i privats concertats), depenent de diferents factors que tenen a veure amb l'organització dels propis ensenyaments, dels centres, dels molts professionals implicats i del nombre d'alumnat escolaritzat, entre d'altres.

4.3.2.1. Amb els nois i les noies

Rebuda-Benvinguda al matí: Com ja passava en els centres de primària, la presència de les persones promotores a l'entrada dels adolescents al centre també es dona i és a primera hora del matí. En el cas dels Instituts Escola (IE), aquesta rebuda serà doble (per secundària i per primària). En el cas dels Instituts d'Educació Secundària (INS) també serà doble, perquè sovint hi ha dos torns per entrar al centre al matí. Aquesta presència és comparteix, en els INS, a diferència de primària i els IE, amb un nombre més reduït de professionals, en funció del centre. Des del/la conserge, fins a la presència de la direcció. En algun cas, la persona promotora està sola.

Aules d'atenció especialitzada. Alguns centres de secundària han dissenyat i/o generat espais escolars adreçats a grups d'adolescents de primer i/o segon cicle de secundària amb dificultats per a seguir el currículum ordinari, principalment pel seu desnivell acadèmic i/o pel seu grau de conflictivitat al centre. Sovint en aquests espais tot l'alumnat és gitano. En el cas d'alguns INS, parlem d'un espai curricular adaptat a les necessitats acadèmiques i relacionals dels xavals que tenen per finalitat, o bé treballar les competències de cicle i obtenir les acreditacions de secundària, o bé orientar la continuïtat formativa en la post obligatòria. Tanmateix, en d'altres centres, són i/o estan concebuts com espais de contenció. En aquest últims, l'encàrrec que els centres fan a les persones promotores és confús, no parteix d'un compromís compartit i coordinat. Sovint són espais de conversa entre els adolescents i les persones promotores on, en funció de les habilitats del professional i la flexibilitat del centre, la persona promotora incorpora diferents dinàmiques per a treballar competències acadèmiques a partir d'elements culturals, per exemple, la història del poble gitano per a treballar competències en lectoescriptura.



Dinamització de l'aula. En el cas de la secundària s'incrementa la presència de les persones promotores a les aules, en coordinació amb professorat, tutors o d'altres professionals en el disseny i dinamització d'activitats per a l'alumnat, tant gitano com no gitano.

Control Pati. La presència de les persones promotores en els diferents torns d'esbarjo per al control del comportament dels adolescents és més habitual en el cas del IE i quasi bé no es realitza en el cas dels INS.

Control Aules. La presència de les persones promotores a les aules per a controlar el comportament dels xavals és mínima en els INS però sí que es dur a terme en els IE.

Camí Escolar. Acompanyament d'un grup de noies i nois al centre per part de la promotora a primera hora del matí. Només es dona a un territori per acompanyar als xavals de casa a l'Institut.

Activitats. Com ja passava en el cas de les dinàmiques, el nombre d'activitats en les que participen les persones promotores s'incrementa a l'educació secundària. Es veurà reflectit més endavant, quan s'informa de les activitats.

Tutories. Les tutories tenen un pes molt més important a la secundària. El nombre de tutories individuals i grupals que porten a terme les persones promotores s'incrementa considerablement. Com que són directament amb els nois i noies poden realitzar-se diàriament.

Acompanyament a casos concrets. Processos de llarga durada, un curs com a mínim, on la persona promotora està molt present en la vida escolar de l'adolescent i la seva família. Aquests acompanyaments són a petició del centre, però també hi ha casos concrets on és la persona promotora qui valora la pertinença d'aquest acompanyament. Sovint es tracta d'adolescents amb implicació escolar positiva que tenen ganes de seguir estudiant i es plantegen la continuïtat acadèmica. Casos on els xavals presenten dificultats familiars molt complexes, sovint per temes estructurals, que podrien dificultar la seva continuïtat escolar. La persona promotora intenta centralitzar en la seva figura totes les actuacions evitant duplicitats, en el sentit d'excés de professionals treballant amb la mateixa família i, d'aquesta manera, redueix les angoixes de les famílies.

Reunions amb tutors/tutores. Com en el cas de la primària, els intercanvis amb tutors i tutores s'intenten mantenir a la secundària. Ara bé, en aquells centres, principalment INS, amb un alt nombre de professorat i d'especialistes als equips docents, es generen altres mecanismes de traspàs d'informació que no sempre passen per les reunions amb els tutors o tutores.

Seguiment de l'absentisme. Com en el cas de la primària, totes les persones promotores fan seguiment de l'absentisme del conjunt de l'alumnat als centres de secundària. Aquest seguiment s'incrementa significativament molt especialment amb les noies, per prevenir el seu absentisme, vetllar per la seva continuïtat i mirar de pal·liar les possibles pors de les famílies.



Seguiment famílies i joves absentistes. Com en el cas de la primària, també es fa seguiment de casos en particular que són absentistes. Pel que fa a l'educació secundària aquests seguiments de joves absentistes s'adrecen més als nois i es treballa coordinadament amb altres serveis, podent-se fer derivacions i seguiment dels casos.

Seguiment infants amb especials dificultats. Com en el cas de la primària, totes les persones promotores fan seguiment d'adolescents amb especials dificultats que s'incrementen de manera important als centres de secundària. Les problemàtiques que es presenten són pròpies de l'adolescència a les que s'hi sumen situacions estructurals o familiars molt complexes. Sorprèn, en alguns centres, el gran nombre d'alumnat gitano derivat a recursos externs com ara les UEC.

Seguiment breu amb adolescents. Aquest seguiment fa referència a accions puntuals de les persones promotores que permeten accedir o bé fer arribar una informació puntual a l'adolescent. Són seguiments que es fan servir, principalment, per reforçar les accions dels adolescents, transmetre les bones valoracions que fan d'ells els professors i professores, felicitar-los per les seves notes, per la seva actitud a classe, per arribar a l'hora, etc. Aquest seguiment també pot tenir forma de petita activitat, una "sortideta" o activitat paral·lela només per a ells, per exemple, com a "recompensa" per l'acompliment dels acords que havien establert amb el centre, el seu tutor o la mateixa persona promotora. Ocasionalment també es fan servir per resoldre situacions de conflicte o d'absentisme puntual. En alguns casos, aquest seguiment també es dona amb alumnat de 5 i 6è de primària.

Seguiment individual post obligatòria. Totes les persones promotores són molt conscients de les dificultats dels infants gitanos per assolir la secundària obligatòria. Sovint coneixen qui continua estudiant i els seus itineraris. Aquest seguiment es fa al marge dels centres educatius. Les informacions es comparteixen en espais "alternatius", per telèfon o en espais comunitaris dels que participen les persones promotores. Aquests joves o les seves famílies contactaran, independentment del temps que hagi passat, amb la persona promotora en cas de tenir dificultats, no saber com accedir o d'altres motius.

Acompanyament a l'Institut. Aquest acompanyament el desenvolupen, en general, totes les persones promotores. És especialment significatiu entre les dones promotores. I especialment en el cas de les noies adolescents, però no només. Aquest acompanyament és un procés de llarga durada on les promotores mantenen una relació molt estreta i continuada amb les famílies i amb l'alumna. Aquesta relació permet conèixer la realitat de les famílies, les expectatives de la noia o noi, i la promotora treballa molt intensament el traspàs d'informació i reforça la confiança en els centres de secundària i els seus professionals. Aquest acompanyament implica, sempre que és possible, una coordinació molt estreta amb el centre de primària i el de secundària però també amb d'altres professionals de Serveis Socials i/o entitats del territori. Quan els o les adolescents arriben a la secundària, les promotores segueixen treballant amb ells i elles i les seves famílies. Tot i no que no tinguin aquell centre assignat com a persona promotora, continuaran el treball amb aquella alumna o alumne, la seva família i el centre de secundària.



Registres/Pla de treball: Com en el cas de la primària, en els centres de secundària totes les persones promotores recullen les dades d'absentisme i donen compte de les accions desenvolupades d'acord al Pla de treball acordat.

4.3.2.2. Amb les famílies

Seguiment individual de casos amb dificultats. El seguiment que realitzen les persones promotores de l'alumnat amb dificultats, implica sempre un treball amb les famílies, en coordinació amb la resta de professionals. Com en el cas de la primària, la persona promotora farà el seguiment d'aquests casos i del compliment dels acords.

A diferència de la primària, però, en el cas de secundària pren rellevància el seguiment informal d'aquestes famílies. Si bé es mantenen les entrevistes, com a primària, les accions de la persona promotora en espais i moments no escolars són fonamentals. En el cas de les persones promotores que viuen al mateix territori del centre, la seva participació en la xarxa sociocomunitària del territori facilita els espais de trobada i seguiment. Quan la persona promotora no viu al mateix territori, sovint participa de la xarxa per a fer aquest seguiment. En ambdós casos aquest seguiment es realitza al marge de l'horari laboral i és cabdal per la generació o reforç dels vincles amb les famílies.

Visites. Com en el cas de la primària, les trobades "informals", fora del centre educatiu, es mantenen. Com apuntàvem abans, aquestes trobades s'incrementen a la secundària.

Trucades. Com en el cas de la primària, totes les persones promotores realitzen trucades a les famílies: per al seguiment de l'absentisme, per a citar-les, per fer seguiment i retorn a les famílies de com van els seus fills i filles, tractar problemàtiques familiars, fer recordatoris de reunions i/o acords, entre d'altres aspectes.

Acompanyament a reunions. Com en el cas de la primària, les persones promotores estan presents en aquelles reunions on, els diferents professionals i serveis, consideren imprescindible la presència de la família i arribar a acords amb elles.

Acompanyament a Recursos. Com en el cas de la primària, totes les persones promotores acompanyen presencialment a les famílies gitanes als recursos, principalment de salut i educatius, on el centre proposa derivar als seus fills i filles.

Entrevistes. Com en el cas de la primària, totes les persones promotores realitzen entrevistes amb les famílies, per motius semblants que no cal tornar a reproduir.

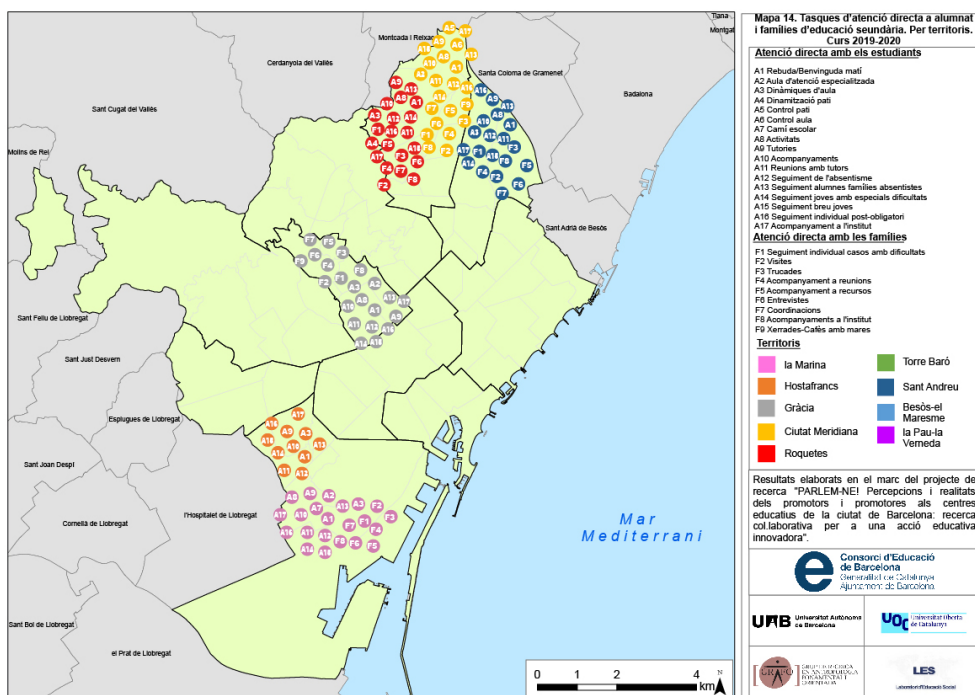


Coordinacions amb els professionals del centre o altres recursos. Com en el cas de la primària, el treball de les persones promotores amb la majoria de famílies és un treball coordinat amb d'altres professionals.

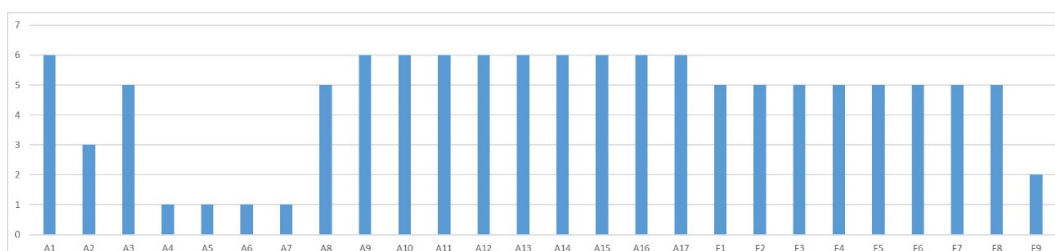
Acompanyar a l'INS als estudiants. És una acció que es realitza en un dels territoris com a resposta al neguit, por, dificultats de les famílies per acompanyar als seus fills i, principalment filles, al centre. És una acció que s'emprèn en coordinació amb els equips directius del centre garantint l'assistència de nois i noies a l'INS.

Xerrades-cafès amb mares. En el cas dels IE i els INS, es mantenen els mateixos grups de mares perquè es valora molt aquest espai relacional amb les persones promotores. Les mares, per tant, tenen fills i filles a primària i/o a secundària.

Mapa 14. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació secundària. Per territoris. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Gràfic 14 Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació secundària. Tots els territoris reunits. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.





4.3.3. Activitats

En aquest apartat presentem les activitats més representatives documentades al llarg del treball de camp. Com es descriurà, en algunes d'aquestes activitats la persona promotora hi participa activament: dissenya i desenvolupa l'activitat en coordinació amb d'altres professionals. D'altres són activitats sota petició dels centres que ofereix la Fundació Pere Closa o altres serveis i/o professionals on les persones promotores treballen en la logística i en el manteniment d'un bon clima entre els infants al llarg de les activitats. Les activitats que s'inclouen s'han documentat a partir del treball de camp i s'han contrastat amb les Memòries de Promoció Escolar del curs 2018-2019 de cada territori.

4.3.3.1. A centres educatius amb educació primària

Taller d'Interculturalitat. Aquest taller, en funció dels centres i de les persones promotores, presenta diferents modalitats. En alguns casos, la persona promotora convida a un professional extern que, de manera voluntària, explica la història del poble gitano, el seu viatge fins arribar a la península, fent explícits els països per on van passar i alguna característica dels mateixos. La persona promotora acompanya la logística d'aquest taller: es coordina amb el centre, amb els tutors de les classes implicades i amb d'altres professionals, principalment del Pla de Barris i està present a l'activitat. En d'altres casos, aquesta activitat la coordina la persona promotora amb d'altres professionals del centre i la dinamitza. En aquest cas, es treballen els referents positius -gitanos i gitanes que han estudiat i/o ho estant fent- o la llengua romanó i es contraposen elements culturals de diferents grups culturals, per exemple pel que fa a tipus de celebracions, religions, festes o altres. A diferència de l'anterior és una activitat que es desenvolupa al llarg de diferents sessions.

La nostra trajectòria. Aquesta activitat està adreçada a infants gitanos i la dinamitzen professionals del centre en coordinació amb la persona promotora qui explica la història i les característiques del poble i la cultura gitana, al temps que es treballa la importància de l'escolarització.

La història de la Manuela. Activitat que es realitza el Dia del Poble Gitano per trencar estereotips i visibilitzar la història i la cultura del poble gitano. En aquesta activitat hi participa la persona promotora en coordinació amb la TIS i l'educadora social. Està adreçada a l'alumnat de 5è i 6è de primària que preparen, al llarg d'una setmana, un conte: "Manuela", per després explicar-lo i teatralitzar-lo per l'alumnat d'educació infantil.

Qui són els Roma? És una activitat on s'explica la història del poble gitano, els orígens de la llengua Romanó i la seves connexions amb la llengua urdú. S'ofereix a tot l'alumnat, gitano i no gitano, i està dinamitzada per les persones promotores, prèvia coordinació amb d'altres professionals del centre.

Conta contes "la solidaritat". En el marc de les classes de tutoria i en coordinació amb la persona tutora, s'ofereix aquesta activitat que dona a conèixer la cultura gitana. En aquesta activitat s'explica un conte per després veure un vídeo a propòsit del tema per, posteriorment, generar un treball o discussió d'alguns elements que han anat apareixent.



Què vull ser de gran? Aquesta activitat està adreçada a infants i famílies d'educació infantil i primària. L'objectiu és reforçar el compromís de les famílies en l'escolarització dels seus infants. És una activitat que dinamitza la persona promotora en coordinació amb d'altres professionals del centre.

Compartim amb les mares l'aula és una activitat adreçada a l'etapa d'infantil. Sovint és una activitat que algunes persones promotores realitzen a P-3 en coordinació amb l'equip directiu/tutores del centre per tal d'informar i acompanyar a les famílies. També es desenvolupa a d'altres cursos d'infantil, en coordinació, també per apropar a les famílies, principalment les mares, al centre i informar-les de temes que l'equip directiu/tutors/mestres considera rellevants.

Xerrades al voltant d'un cafè és una activitat que utilitzen algunes persones promotores, en coordinació amb d'altres professionals, principalment els del Pla de Barris, per informar a les famílies de diferents temes: tràmits, pors, funcionament del centre, el trànsit a la secundària, lleure, etc. És una activitat adreçada a famílies gitanes i no gitanes.

Els cafès de la Lluna. Es tracta de trobades que configuren espais de relació en els que hi participa la persona promotora, els educadors de serveis socials, la tècnica del districte i un grup de mares. Aquest espai setmanal permet treballar la continuïtat escolar de les filles i fills de les mares que hi participen, però també d'altres aspectes que expressen les mares o detecten els professionals, en aquest espai o en d'altres espais com ara serveis socials, els centres educatius, els grups de joves, etc.

Bandera gitana/contes. En aquesta activitat s'explica el significat dels colors i de la bandera gitana als infants. I les famílies expliquen contes amb el so en directe d'una guitarra. És una activitat que es fa al carrer, coordinada per les persones promotores amb els centres i les famílies.

Contes Gitanos. És una activitat adreçada a infants i famílies. Un grup de mares expliquen contes gitanos a tots els infants de l'aula i les seves famílies. Es realitza en el centre, la coordina la persona promotora amb els professionals del centre.

4.3.3.2.A centres educatius amb educació secundària

Referents positius, Èxit dins i fora del barri, L'èxit educatiu no té un model. Totes les persones promotores desenvolupen alguna d'aquestes activitats ja que es vinculen amb un mateix objectiu. De vegades, les dinamitzen amb l'ajuda d'altres promotors o promotores de l'equip de Barcelona, de l'equip de Catalunya, amb estudiants del CampusRom o amb joves del barri. L'objectiu és fer visibles diferents trajectòries d'èxit de joves gitanos i gitanes, en les que l'escolarització és una peça clau de la seva trajectòria vital. Sovint estan adreçades a alumnat gitano i no gitano. Altres vegades es duen a terme a proposta de les persones promotores i el seu disseny i desenvolupament es coordina amb d'altres professionals com professorat/TIS/ES/EMO. Finalment, hi ha qui convida a un projecte, un servei o un recurs extern per a la presentació i dinamització de l'activitat.



7 diferències. Aquesta és una activitat organitzada per les persones promotores en coordinació amb els tutors o tutores de 1er i 2n de la ESO. Les persones promotores dissenyen i dinamitzen l'activitat. En aquest cas, es convida a un grup de noies joves del barri, gitanes i no gitanes. Es demanarà als estudiants detectar les diferències entre elles. A partir d'allò què diuen els alumnes, les joves es presenten (totes tenen una trajectòria educativa d'èxit). L'objectiu és doble: treballar els referents positius dintre de la comunitat i reforçar la figura de la dona gitana. Aquesta activitat té una durada aproximada d'una hora. Les joves que hi participen ho fan voluntàriament.

Juan y Juana. Aquesta activitat la porten a terme les persones promotores en coordinació amb l'EMO/TIS/ES en aules de primer cicle de secundària on tots els alumnes, gitanos i no gitanos, hi participen. A partir de dues fotografies de nadons els nois i noies han d'imaginar qui són i les seves trajectòries vitals. Un cop els alumnes presenten les seves projeccions, les persones promotores mostren les fotos de dues persones joves gitanes, amb estudis, reconegudes i que trenquen amb molts tòpics. L'objectiu d'aquesta activitat sempre és trencar estereotips i visualitzar la cultura gitana en positiu.

Recuperació de la memòria oral dels gitanos de Gràcia. En ella hi participen nois i noies gitanes de diferents centres de secundària. En aquesta activitat hi participa l'Ajuntament de Barcelona, el Districte de Gràcia i el Servei de Promoció Socioeducativa. És una activitat pensada per treballar al llarg d'un curs acadèmic – aquest curs 2019-2020 va ser interrompuda per l'alerta sanitària-. La promotora escolar i la Tècnica del districte, visiten periòdicament, un cop a la setmana habitualment, als infants en els seus centres. Disposen d'un espai (aula, despatx, menjador, sala de professorat) i d'un temps (1h. aprox.) ofert pels centres, on un grup reduït de xavals aborda diferents temes, a proposta de les professionals, a partir de les converses prèvies que han mantingut amb avis i familiars.

Dinàmiques (jocs i activitats) a l'hora del Pati. Com en el cas de la primària, algunes persones promotores organitzen dinàmiques a l'hora del pati amb la finalitat de generar cohesió entre els nanos, gitanos i no gitanos i vincles amb la persona promotora. Aquestes solen ser activitats més específiques. Per exemple, **Aprenem Romanó?**. Aquesta Activitat es realitza el Dia de la llengua romaní, on es dona a conèixer la llengua i la seva rellevància, i es visibilitza la cultura gitana. És una activitat on els alumnes, gitanos i no gitanos hi participen voluntàriament.

Altres activitats. En resposta a les necessitats d'un grup classe i una matèria, algunes persones promotores proposen activitats al centre que dissenyen, planifiquen i desenvolupen amb el tutor i/o professor del centre. Els temes que s'aborden són diversos, des de la religió fins a la llengua. Són activitats puntuals, i poden donar-se a primària i/o a secundària. **Coneix el teu entorn: el protestantisme**, n'és un exemple. En concret, en aquesta activitat s'ofereix als estudiants, gitanos i no gitanos, informació sobre el protestantisme. Per a realitzar aquesta activitat es convida a membres de l'Església evangèlica. Es una activitat que es fa al centre a petició de l'equip docent. Aquí també s'inclouen aquelles **activitats puntuals que dinamitzen les persones promotores a la setmana cultural, per exemple.**

Projecte amb Radio Marina. Aquesta activitat es realitza en coordinació entre la persona promotora, l'INS i ràdio La Marina. Està adreçada a alumnes de 3r i 4rt de la ESO i està dividida en 4 sessions.



L'objectiu és doble: treballar la cultura gitana i reforçar les competències en lectoescriptura. Aquesta activitat finalitza amb l'emissió d'un programa de ràdio en directe el dia 8 d'abril. Els alumnes presenten el programa i fan entrevistes a figures clau del poble gitano.

Curs de maquillatge. Aquesta activitat és un exemple d'activitat externa al centre. En aquest cas i a proposta de l'equip d'educadors del Programa "A partir del carrer" (APC), s'organitza una activitat extraescolar, adreçada a adolescents, gitanos i no gitanos. La persona promotora va fer la detecció de possibles alumnes interessades, i va fer tot l'acompanyament i seguiment del curs.

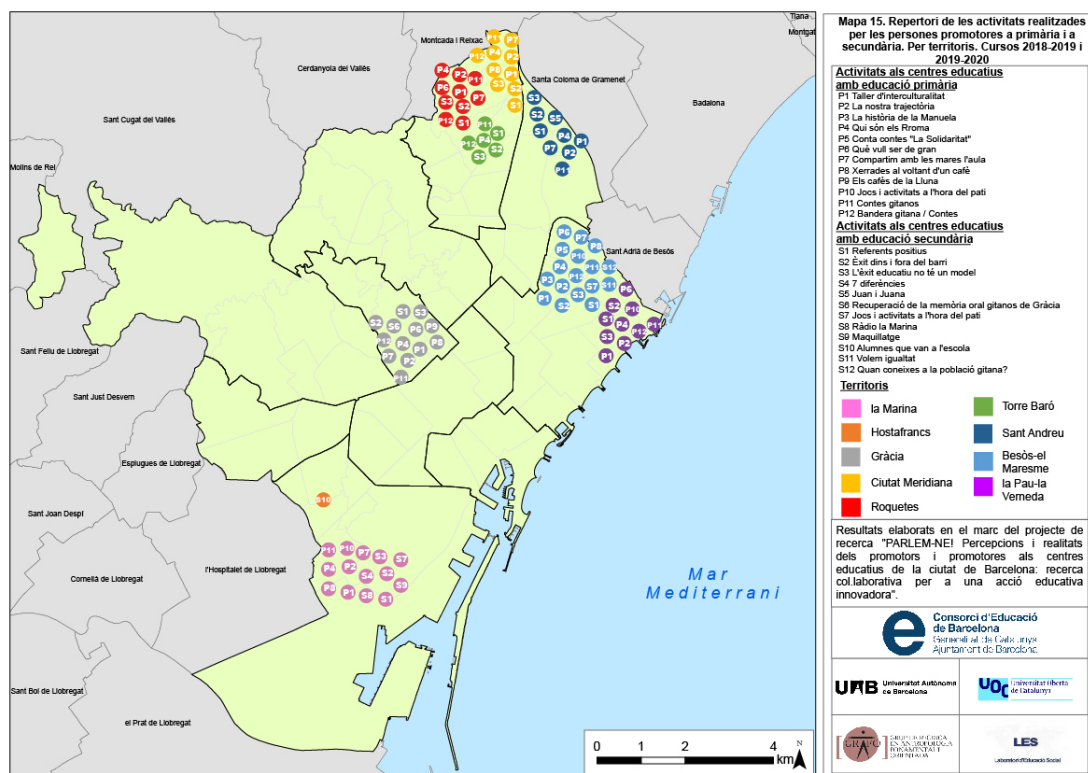
Alumnes que van a l'escola. Activitat en la que es projecta un documental que tracta la importància d'anar a l'escola. Els xavals han d'omplir un qüestionari. Aquest qüestionari té per objecte que prenguin consciència dels seus privilegis alhora que treballen la importància de la formació escolar. Activitat portada a terme per la persona promotora.

Volem igualtat. No a la discriminació de gènere. Activitat que es realitza el Dia de la Dona, per visibilitzar el rols de les dones i trencar estereotips. És una activitat realitzada per la persona promotora en coordinació amb el professorat. Hi participa tot l'alumnat de secundària, gitanos i no gitanos, i tots els professionals del centre, expressant missatges positius, amb la finalitat de reforçar l'apoderament de les dones.

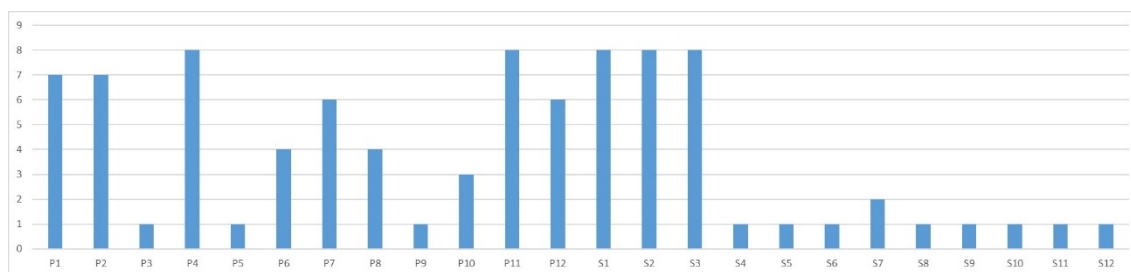
Quant coneixes a la població gitana? Es tracta d'un joc cooperatiu que es desenvolupa per celebrar el Dia Internacional del Poble gitano. Té per objectiu trencar estereotips i visibilitzar la història i la cultura del poble gitano. És una activitat organitzada per la persona promotora en coordinació amb la TIS i hi pot participar tot l'alumnat i tots els professionals del centre. A partir de la resposta a un qüestionari online les persones participants prenen consciència d'allò que saben, o no, del poble i la cultura gitana.

El Mapa 15 mostra el repertori d'activitats que desenvolupen les persones promotores, per educació primària i per educació secundària, i la seva distribució per territoris:

Mapa 15. Repertori de les activitats realitzades per les persones promotores a primària i a secundària. Per territoris. Curs 2018-2019.



Gràfic 15. Repertori de les activitats realitzades per les persones promotores a primària i a secundària. Tots els territoris reunits. Curs 2018-2019.





4.3.3.3. Tendències i variacions

Les activitats que porten a terme les persones promotores tenen per objecte o bé la prevenció de l'absentisme, o bé la promoció de l'èxit educatiu, o bé la visibilització de la cultura gitana. Sovint una mateixa activitat aborda els tres objectius. Aquestes activitats, adreçades a infants i/o famílies d'educació infantil, primària i secundària són, en la majoria de casos, puntuals.

El treball de camp realitzat mostra **un impacte relatiu** d'aquestes activitats en infants i famílies a l'hora de prevenir l'absentisme, promocionar l'èxit i/o visibilitzar la cultura gitana. **I el reforç d'alguns estereotips i prejudicis** en el cas dels professionals.

En el cas d'infants i famílies són les relacions de confiança amb la persona promotora les que garanteixen l'autoritat necessària per abordar aquests objectius. Aquestes relacions de confiança es generen en d'altres espais i temps, fora i dintre de l'escola, en sentit ampli. Les persones promotores encarnen el referent positiu que té l'autoritat, a ulls de les famílies, per a pactar l'assistència als centres dels infants, mostrar la rellevància que té en la societat majoritària l'èxit educatiu, visibilitzar la cultura gitana i formar part de les escoles.

El disseny de les activitats mostra, en alguns casos, certes limitacions metodològiques i didàctiques que reforcen, en els professionals no gitanos, prejudicis envers el poble gitano que projecten en la persona promotora. En relació als continguts que es treballen a les diferents activitats es detecten també algunes limitacions en aquest sentit. Sovint aquests continguts són compartiments estancs que no permeten percebre, als professionals no gitanos dels centres, la riquesa i variabilitat de la cultura gitana.

Les persones promotores fan activitats puntuals per raons diverses. En volem destacar algunes. Sovint tenen un horari molt limitat al centre –un dia, com a molt dos dies, quan no són franges horàries dins d'un mateix dia- que omplen amb nombroses tasques prioritàries a ulls dels centres educatius, del Consorci d'Educació i de la Fundació Pere Closa. Aquestes són principalment el control de l'absentisme i el control i la resolució de conflictes als centres, tal com es descriu a l'apartat de tasques. Aquesta realitat fa molt difícil incorporar continguts transversals al currículum dels centres, que tractin la història i la cultura del poble gitano, i dinamitzar-los al llarg del curs escolar. I quan les activitats són puntuals disminueix la sostenibilitat del seu impacte.

Per últim, cal recordar que les necessitats d'infants i famílies gitanes són molt diferents a la primària i la secundària. Caldria incorporar explícitament aquestes diferències als objectius del Servei i als encàrrecs que es fan a la figura del promotor o promotora escolar.



4.3.4. Relació amb institucions, entitats, figures diverses i treball en xarxa

Les persones promotores tenen contacte i relació professional amb moltes institucions, entitats i figures diverses. Cada una d'elles té les seves pròpies funcions i coincideix amb els promotors i promotores en certes actuacions o iniciatives. En molts casos el treball es coordina amb més eficàcia que en d'altres i el repertori de situacions amb les que conviuen en la seva quotidianitat laboral és molt ampli.

Podria pensar-se que aquestes relacions professionals impliquen treball en xarxa i així és en el sentit de que formen part d'un entramat de serveis i dispositius dissenyats i impulsats per actuar en els territoris i en àmbits particulars d'intervenció, però no ho és tant en el sentit de suport, referent estable, acompanyament en les tasques i funcions que com a persones promotores desenvolupen. Oferim una breu presentació de quines són aquestes institucions, entitats i figures, per quins motius hi tenen relació, quin tipus de relació hi estableixen i amb quina periodicitat. La informació està basada en les dades del treball de camp.

4.3.4.1. Quines, motius, periodicitat i tipus

Aquest apartat s'ha organitzat utilitzant com a criteri la periodicitat amb la que les persones promotores es relacionen amb aquestes institucions, entitats i/o figures professionals. La diversitat de realitats als diferents territoris i centres educatius fa que aquesta ordenació sigui aproximada.

Coordinacions/Reunions amb els professionals del centre educatiu: Es fan reunions diàries amb la direcció del centre, coordinació pedagògica, TIS i professorat, on s'acorda com, quan i què fer respecta d'informar a les famílies d'activitats del centre, informar a les famílies dels trànsits (trànsit a educació infantil, a la secundària, i a la post obligatòria), dates de matrícula i preinscripció, beques, també per recollir la informació d'un cas i detectar necessitats, per intercanviar informacions i fer devolucions de les intervencions, per decidir les accions a desenvolupar, per a dissenyar-les, per acollir a les noves famílies i als seus fills i filles, per tractar els casos amb majors dificultats o per a treballar la convivència al centre.

Coordinacions amb l'equip de Pla de Barris (TIS, ES, EMO). Es fan reunions diàries i setmanals, coordinacions, activitats conjuntes amb alumnat i famílies, derivacions, suport mutu. En molts territoris s'han generat equips de treball molt potents on hi participen activament les persones promotores amb els professionals del Pla de Barris. La relació de treball és diària i continuada, componen una xarxa de suport mutu. Els diferents professionals viuen una realitat molt exigent que motiva i afavoreix aquesta xarxa.

Menjador Escolar. Dues persones promotores de l'equip es coordinen amb la persona coordinadora del menjador escolar per a traspassar d'informació i accions a realitzar a l'hora de menjador. També amb els i les monitores. Aquestes reunions són diàries i trimestrals.



Comissió Social. Hi ha Comissió Social a tots els centres. Totes les persones promotores formen part de les Comissions Socials dels seus centres. Cada centre, en el marc de les Normes d'organització i funcionament del centre (NOFC) i del Projecte educatiu del centre (PEC), estableix una particular coordinació amb els serveis socials, els membres del centre i professionals externs que en formaran part. En aquests espais, les persones promotores informen sobre la situació d'alguns alumnes i famílies i participen, en coordinació amb la resta de professionals, en les accions a desenvolupar a l'hora de fer el seguiment dels infants i famílies gitanes. Els plans de treball es realitzen en coordinació amb tots els professionals implicats.

Serveis Socials: Les persones promotores es coordinen principalment amb educadores i treballadores socials, l'objectiu és fer traspàs d'informació relatiu a ajudes com beques menjador, materials o targeta moneder i sobre problemàtiques d'infants i famílies. En alguns territoris les coordinacions també tenen per objecte dissenyar activitats conjuntes o projectes comunitaris al territori.

Nou Barris Conviu. És un projecte d'acció comunitària i d'inserció sociolaboral que es desenvolupa en diferents barris del districte de Nou Barris. Una de les accions que realitza és el suport a alguns dels centres educatius amb la finalitat de prevenir l'abandonament i el fracàs escolar en coordinació amb les persones promotores i els equips docents dels centres implicats. Aquesta coordinació implica reunions setmanals de les persones promotores amb les professionals que formen part de la sectorial d'educació, per fer seguiment dels infants i famílies del centre. També implica una reunió trimestral amb tots els professionals del Projecte.

Comissió d'Atenció a la Diversitat. Tots els centres disposen d'una CAD. Aquesta comissió permet la planificació, promoció i seguiment de totes aquelles accions que es porten a terme en el centre per atendre la diversitat de necessitats educatives dels seus alumnes. Solen formar part d'aquestes, les direccions, els mestres d'educació especial i/o d'audició i llenguatge, els coordinadors de cicle, ELIC, EAP, professionals de les SIEI (quan n'hi ha) i la persona promotora. En aquesta comissió la persona promotora participa en la concreció de criteris i prioritats que es posaran en marxa al centre, en la seva organització i en el seguiment dels infants gitanos objecte d'atenció, en coordinació amb la resta de professionals. En alguns centres aquesta comissió és setmanal.

Els suports intensius per a l'escolarització inclusiva (SIEI), abans USEE. Les persones promotores també es coordinen amb aquests professionals del centre educatiu a l'hora de fer el seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials. En alguns casos el nombre d'alumnat diagnosticat no és menor.

Unitats d'Escolarització Compartida (UEC). Les persones promotores es coordinen amb els professionals de les UEC per realitzar traspàs d'informació, seguiment de casos, atenció a les famílies, derivacions. En alguns territoris aquestes coordinacions són setmanals i en d'altres més espaciades.

Serveis Educatius. Les persones promotores també es coordinen amb els serveis educatius de zona (SEZ). Són equips multidisciplinaris formats per professionals dels CRP, EAP, ELIC. que ofereixen recolzament als centres a l'hora de portar a terme els seus projectes educatius. En aquest sentit,



destaca el traspàs d'informació entre la persona promotora i aquests professionals en relació a infants, famílies però també en relació als models culturals, a l'hora d'entendre i actuar amb les famílies.

Equips d'Assessorament i Atenció Psicopedagògica. Les persones promotores, en general, mantenen una relació molt estreta amb aquests professionals. Abans formaven part dels seus equips i mantenen, en general, vincles afectius amb ells. Es coordinen per al seguiment de casos compartits i intercanvis d'informacions de casos atesos. Les coordinacions poden ser mensuals.

Fundació Pere Closa. Les persones promotores de Barcelona ciutat fan coordinacions, amb el coordinador de Barcelona, en principi amb periodicitat mensual. Són trobades per acordar temes a treballar, protocols, situacions o casos concrets. Aquest curs 19-20 la proposta era fer-la cada mes a un territori diferent i a un centre de les persones promotores. També s'hi fan formacions. Amb una periodicitat aproximada de dos o tres cops l'any, totes les persones promotores del Servei de Promoció Socioeducativa de Catalunya, realitzen coordinacions a la Fundació Pere Closa. Aquestes serveixen per informar, formar, compartir experiències, fer grup. Tots els promotors i promotores les valoren molt positivament.

Coordinacions de Persones Promotores d'un mateix Districte. Algunes persones promotores realitzen coordinacions per traspàs o seguiment de casos, per acompanyaments a promotors o promotores nous, per generar espais de suport mutu, tan necessaris per compartir processos de treball, inquietuds i casos.

Consorci d'Educació de Barcelona. En principi, les persones promotores realitzen reunions de coordinació mensuals amb el CEB. Són reunions informatives i de distribució de tasques. A aquestes reunions s'han sumat algunes sessions informatives amb objectius concrets com ara per a informar-los del Pla de Xoc o sobre Tràmit de Beques i ajuts.

Els Equips d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència. Aquests equips reben casos en situació de risc o desemparament que detecta Serveis Socials o centres educatius. Alguns promotors o promotores es coordinen amb ells per valorar la realitat dels infants i les seves famílies, a l'hora de proposar mesures concretes, a l'hora de reunir-se amb les famílies i a l'hora de fer el seu seguiment.

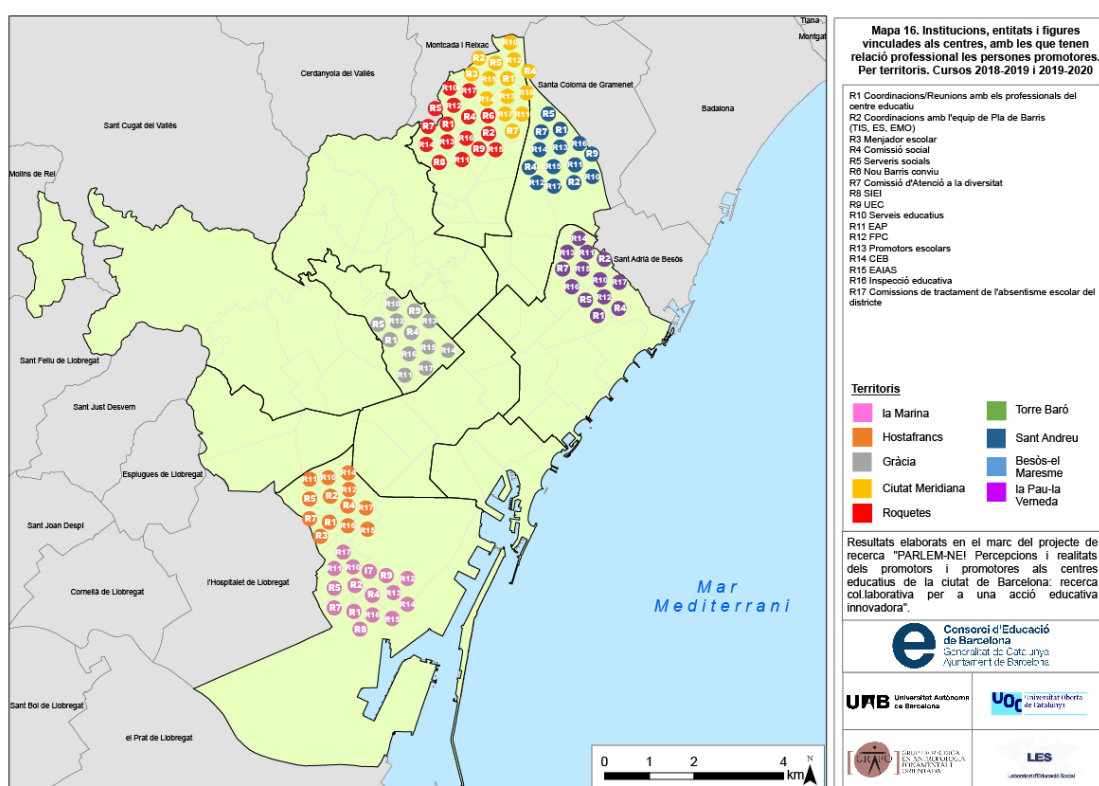
Inspecció Educativa. Les persones promotores també es coordinen amb la Inspecció Educativa del seu territori, principalment pels casos d'absentisme. Inspecció també fa peticions concretes a l'hora de fer el seguiment d'alguns infants i famílies o intercanvis d'informació.

Comissions de tractament de l'absentisme escolar del Districte. S'inscriuen en el marc del *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona*. La comissió forma part del segon nivell d'intervenció per aquells infants i les seves famílies que presenten una percentatge del 50% d'absentisme, i és un espai de coordinació i treball on hi participen tots els representats dels centres escolars del districte i els professionals dels diferents serveis implicats d'aquell districte. Aquesta comissió dona suport als centres dels seu territori en el desenvolupament

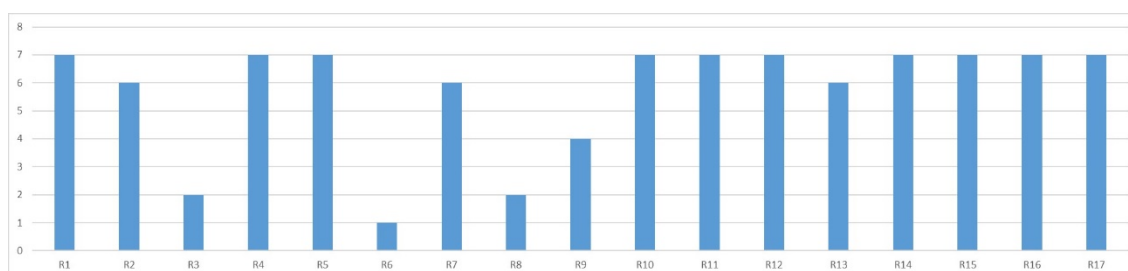
dels plans de tractament de l'absentisme. En general, realitzen dues o tres reunions anuals en les que hi participen les persones promotores d'aquell districte, pels casos d'absentisme d'alumnes gitanos.

Finalment, el Mapa 16 ens mostra la varietat de figures i institucions amb les que entren en relació les persones promotores, per territoris i el Gràfic 16 la seva generalització:

Mapa 16. Institucions, entitats i figures vinculades als centres, amb les que tenen relació professional les persones promotores. Per territoris. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.



Gràfic 16. Institucions, entitats i figures vinculades als centres, amb les que tenen relació professional les persones promotores. Tots els territoris reunits. Cursos 2018-2019 i 2019-2020.





Tot aquest entramat de tasques, accions, iniciatives i col·laboracions es troben al llarg de les jornades setmanals de les persones promotores multiplicades pel número de centres del seu territori. Ens sembla possible afirmar categòricament que s'està duent a terme una feina de molta densitat i rellevància. Ara, en el proper capítol, ens endinsarem en el com fan la seva feina.



4.4. Com ho fan?

4.4.1. Relacions i vincles establerts

4.4.1.1. Relació i vinculació amb les comunitats i territoris de treball

Els vincles amb la comunitat on es treballa de promotor-promotora és un aspecte clau per al desenvolupament de la seva feina. Ser gitano o gitana també és fonamental pel que fa a les famílies. Tots els promotors i promotores de l'equip tenen un bon coneixement de la comunitat i la seva majoria hi té importants vincles, la comunitat els respecta i valora i hi ha confiança mútua. Conèixer bé els infants, joves i famílies, els hi garanteix poder fer un bon seguiment i acompanyament de casos i, al mateix temps, fer millor feina als centres. Encara que no sempre els centres ho valorin i/o ho permetin.

En aquest sentit, haver nascut o viure actualment al barri on es treballa no sembla determinant per poder establir un bon vincle amb les famílies i els professionals, perquè hi ha casos en que es treballa en un barri que no és el propi i els vincles són forts i positius, però no deixa de ser un aspecte que ho afavoreix. En general tothom pensa que ser del barri permet assolir el respecte necessari per treballar-hi bé, amb reconeixement. Participar en el Culto, implicar-s'hi, comprometre's amb activitats amb els joves, és un indicador clar de ser de la mateixa comunitat. Ser del barri, d'una família coneguda, tenir costums semblants, repercuteix en més confiança per part de la comunitat, tot i que no implica que la feina sigui més fàcil perquè exigeix més respostes i, a vegades, posa en situacions delicades les persones promotores perquè han de mediar entre famílies, entre joves i adults, entre famílies i centres o entre joves i centres.

Si no viuen o han nascut-viscut al barri han de fer molt treball de camp, en el sentit de moure's pel barri, que se'ls vagi coneixent, perquè els arribin a valorar i respectar. Aquest treball de camp s'ha de fer a l'inici de la seva incorporació al programa i pot ser especialment difícil si la persona promotora no es troba orientada i/o acollida per les institucions –Consorti, Fundació-. Aquests són aspectes millorables, a tenir en compte per la incorporació de nous membres a l'equip, per considerar-ho en quan a criteris d'adaptació al lloc de treball.

Les mares semblen ser el grup clau per accedir a conèixer bé les situacions familiars, per compartir dubtes i preocupacions sobre l'escola o el futur dels fills i filles, però també sobre el seu propi futur. Iniciatives ja existents vinculades al barri, de promoció i formació, són espais i temps compartits que afavoreixen l'establiment d'aquests vincles. Però també ho són iniciatives creades per les persones promotores que esdevenen temps i espais privilegiats per consolidar confiança, que s'han mostrat molt rellevants per la comprensió de les seves realitats però també per influir en les seves representacions i pràctiques sobre l'escola.

La participació en iniciatives i moviments socials de barri així com l'ús d'espais públics –com Centres Cívics o altres instal·lacions- també es mostren com elements importants per tal que la comunitat vagi coneixent la persona promotora. L'objectiu fonamental és aconseguir la confiança i el repte principal és



no decebre-la, no malmetre-la, sinó nodrir-la amb la recurrència i l'honestedat. Els vincles en aquests casos, estan basats en la confiança mútua, en el respecte i fins i tot, en l'amistat. Però pot ser que no es correspongui amb el mateix grau de confiança o reconeixement per part dels professionals o institucions, tot i que tots els professionals no gitanos valoren molt positivament el coneixement i vinculació de les persones promotores amb les famílies i comunitats del seu territori i el seu paper privilegiat com a mediadors entre aquestes i els centres educatius.

Mentrestant, caldria tenir present un proverbi indi anònim que diu “Nada obliga más que el hecho de que confíen en ti”, tot i que hem de ser conscients que la confiança es guanya per indicadors específics i amb criteris concrets que són objectivables però de naturalesa cultural, i per tant, també relativa.

4.4.1.2. Relació i vinculació amb els centres educatius

La itinerància de les persones promotores per diferents centres i la seva adscripció a un servei extern fa que sovint no siguin percebudes com a professionals de l'equip dels centres. Al no compartir la quotidianitat amb els seus companys i companyes, no poden participar dels claustres i prendre decisions com a membres de ple dret. Aquesta realitat és percebuda pels professionals no gitanos, principalment pels equips directius, com una limitació per a l'escolarització de l'alumnat gitano. Es recurrent la petició d'una major presència, en nombre d'hores i dies, de les persones promotores al centre educatiu. Aquest seria un aspecte a tenir en compte de cara a futur.

En els nou territoris informats es constata una bona relació amb la majoria de centres i de professionals, se'ls respecta i considera, en alguns pocs casos se'ls valora molt professionalment i en alguns altres pocs casos s'han generat vincles d'amistat més personal.

Totes les persones promotores mantenen relacions professionals sostenibles i positives amb un o més dels seus centres assignats. Tanmateix, totes elles presenten relacions complicades amb, com a mínim, un dels seus centres. Relacions sostenibles són aquelles que permeten la incorporació de la persona promotora per part de l'equip directiu com a professional vàlid i necessari en la dinàmica i vida del seu centre. Per contra, hi ha equips directius, o alguns dels seus membres, que qüestionen la professionalitat del promotor o promotora i/o la voluntat del poble gitano d'incorporar-se al sistema educatiu.

En alguns centres els professionals poden qüestionar el promotor o promotora per motius que no són tècnics ni professionals, relacionats amb factors com l'edat o la puntualitat que beuen de consideracions i interpretacions culturalment diferenciades i per tant, estan subjectes a valoració. No s'ha d'oblidar que els promotors i promotores són persones gitanes. I els prejudicis i l'antigitanisme són idees i pràctiques molt subtils arrelades que, fins i tot sense intenció, poden trobar-se en múltiples moments. Està ben generalitzada la creença de que les propostes horàries, els marges de la puntualitat o l'edat ideal per assumir un rol determinat que es formulen des de la institució escolar, són *més adequades* que les de les minories. Estem davant de dos conceptualitzacions fonamentals a la vida dels pobles: els conceptes de temps i d'edat. Els tractarem més endavant.



Cada centre educatiu és un món amb la seva història i particularitat. La vida als centres està conformada per molts professionals -mestres, professorat, especialistes i altres- que són col·lectius molt heterogenis en quant a edats, formacions, experiències o expectatives, amb els que també es relacionen i vinculen les persones promotores. Una bona incorporació de la persona promotora per part de l'equip directiu del centre no significa, al marge de les qüestions d'afinitats personals, que puguin establir bones relacions i vinculacions amb tots els professionals d'aquell centre. I a la inversa, una mala relació amb l'equip directiu no implica, necessàriament, una manca d'entesa o poca vinculació amb altres professionals del centre.

La relació i vinculació de les persones promotores amb les persones professionals que donen vida a un centre són complexes i no poden realitzar-se generalitzacions. Però sí mostrar tendències: Totes les persones promotores estableixen bones relacions, però no sempre vinculacions amb les persones professionals dels seus centres. Per a què hi hagi vinculació és necessari un reconeixement mutu com a professionals, és a dir com a persones tècnicament preparades, i la concessió de l'autoritat necessària per a plantejar, discutir, acordar, negociar o planificar qüestions educatives.

La vinculació entre professionals és el pas necessari per a generar, a mig i llarg termini, canvis en l'escolarització dels infants gitanos. Ara bé, és un pas necessari, imprescindible, però no suficient per a garantir aquests canvis. Els canvis són processos complexos que responen a una multiplicitat de factors -estructurals, conjunturals, culturals- que els professionals de l'escola no poden considerar al marge de les polítiques públiques, de la resta de serveis a les persones del seu context, de les famílies i dels alumnes. En aquest sentit pren força la idea de deixar de mirar-nos i de deixar de tractar la realitats educatives dels infants gitanos des d'una perspectiva parcel·lada, la pròpia. Repensar l'escolarització implica poder analitzar els diferents models educatius que entren en joc per part de les polítiques, per part de les famílies, per part dels centres educatius, per part de cada un dels professionals que hi treballen. Cal preguntar-se com s'entén la vinculació que han de fer els infants al sistema educatiu? des de quines lògiques? amb quin interessos? Cal posar les cartes sobre la taula.

4.4.1.3. Relació i vinculació amb els membres de l'equip del Servei

Els membres de l'equip de promotors i promotores tenen una bona relació laboral amb la Fundació, i en la seva majoria tenen bona relació amb els seus companys i companyes. Algunes persones són molt valorades per la seva professionalitat i d'altres no es senten gaire valorades. Entre la majoria dels membres de l'equip hi ha vincles personals forts, amistat de fa anys o bé relació de veïnatge o —en algun cas— de parentiu. Entre algunes persones es donen relacions excel·lents i de recolzament mutu.

La Fundació no és percebuda com un espai de formació per a l'equip de persones promotores. Sovint és entesa com a espai de trobada i cura. Algunes persones promotores no comparteixen, amb la coordinació del Servei, criteris d'actuació, accions i estructures d'organització. Sovint, els responsables del Servei són desconeguts per alguns dels centres educatius que no entenen el seu paper i les seves funcions.



4.4.1.4. Relació i vinculació amb el Consorci d'Educació de Barcelona

En general són laborals i poc presents en la seva vida laboral quotidiana. Quan es parla del Consorci és en forma de reivindicació, queixa o preocupació. Des del Consorci es prenen decisions que busquen una certa homogeneïtzació de criteris i formats del Servei com ara la reorganització dels horaris de dedicació de les persones promotores. Aquesta homogeneïtzació aporta rigidesa, especialment visible aquest curs 19-20, posant dificultats molt importants a aquest treball menys estructurat que és el treball de camp amb les famílies, com les converses al carrer, els esmorzars o les trobades amb mares i pares, entre d'altres. Alguns senten que no se'ls va acompanyar a l'inici de la seva incorporació al Servei i es van sentir molt desubicats. Algunes persones promotores consideren que el Consorci no incorpora en les seves decisions, els seus sabers sobre les realitats on treballen, com és el cas de les modificacions horàries. Algunes altres persones promotores coneixen molt bé la institució, el sistema educatiu, els seus mecanismes i professionals, però no ho viuen amb bona relació. D'altres són molt respectades pel Consorci però tampoc ho viuen així. Hi ha informació compartida però es detecta una manca de comunicació, d'escolta real, de proximitat i de confiança. El Consorci és un espai d'informació, però no de comunicació, on hi tindria cabuda el "diàleg de sabers" i des del que es podria oferir un suport tècnic que dotaria de continuïtat les accions de cada una de les persones promotores, garantint la flexibilitat i l'adaptació a les realitats tan diverses amb les que treballen, des d'un model pedagògic compartit que dotés de coherència les diverses propostes i accions a emprendre en cadascun dels territoris i centres.

4.4.2. La dimensió cultural gitana, un intangible imprescindible

Podem afirmar que la cultura gitana està molt present en el desenvolupament de la tasca de les persones promotores i en els models de relació que estableixen amb infants, joves i famílies, o fins i tot amb professionals que no són del poble gitano. Aquesta presència és intangible i no s'expressa en forma d'activitat, de celebració o de paraules en caló. Els acompanya en el seu fer com a persones i per tant també com a professionals i en voldríem destacar alguns dels aspectes que considerem més rellevants, tant per posar-los en valor com per tenir-los molt en compte a l'hora d'establir processos de treball o de prendre decisions que afectin la seva jornada laboral i les seves funcions.

- **La conceptualització del TEMPS** és un aprenentatge culturalment organitzat i que pot experimentar-se de diferents maneres, amb independència de les particularitats individuals, que també poden ser-hi. És un contingut cultural transversal. Té a veure també amb la capacitat de flexibilitzar, com es veurà més endavant. Cal tenir molt present el concepte de temps en el poble gitano i el seu encaix en el TEMPS de la institució escolar.

La conceptualització del temps escolar, que subscriuen els professionals no gitanos com la *normal*, i la manca de confiança generalitzada envers alguns comportaments del poble gitano, afavoreix nombrosos recels que es projecten en la figura del promotor o la promotora. Alguns professionals no gitanos no se'n refien i els hi exigeixen comportaments o accions que no sol·licitarien a d'altres professionals no gitanos dels seus equips. Un exemple clar està en el com han de fitxar algunes persones promotores en el cas d'alguns centres educatius quan tenen acompanyaments a les famílies, per exemple. Si



aquest acompanyament és a darrera hora, hauran de tornar al centre a signar tot i estar a l'altre punta del barri o de Barcelona i haver finalitzat la seva jornada laboral. O en els múltiples canals que han d'utilitzar per informar quan un dia no van al centre assignat o han de canviar el seu horari, tant sigui perquè estan malalts com perquè han d'assistir a reunions, formacions o que se'ls requereixi en un altre centre o servei.

La consideració per part de les institucions de la relativitat del concepte temps pot permetre repensar algunes qüestions que actualment preocupen molt. Cert que tothom hem d'aprendre el codi temporal que governa les nostres vides públiques perquè el poder l'imposa i normativitza i sinó ens poden multar –els exemples de les franges horàries durant el desconfinament ho deixa claríssim-, però prendre consciència d'aquesta eix que vertebrava les maneres de pensar i de fer dels pobles i comunitats, i incorporar-lo a les iniciatives educatives, no causarà danys irreparables, ben al contrari perquè implica la consideració i el reconeixement de pautes culturals diferents i hauria de permetre pensar fórmules valentes en dos sentits: o bé per dissenyar altres maneres possibles de fer escola o bé per explicitar amb total transparència les regles del joc, la desconfiança i la necessitat de control.

Hi ha experiències d'altres formes d'organitzar els temps a les escoles entre alguns centres observats. Alguns centres de primària s'han adaptat a les necessitats dels infants i les famílies del seu territori. Així, per exemple, han avançat els horaris d'entrada, o han modificat les dinàmiques a l'hora de dinar, o la distribució dels continguts curriculars i no curriculars a treballar. Aquestes adaptacions informen a les famílies i l'alumnat d'una resposta diferent, si més no, d'una predisposició del centre a millorar la confiança i això reverteix en una millora del respecte mutu i també de la resposta de les famílies i els infants, gitanos i no gitanos.

• **L'estatus associat a l'EDAT també és un aprenentatge cultural.** En aquest sentit, està sobradament documentat en antropologia que els grups humans organitzen les edats socials dels seus membres en funció de diferents criteris i expectatives en el seu comportament. Així, ser jove o adult, no és una conceptualització universal. Considerar una persona massa jove per segons quines feines informa de supòsits de capacitat i responsabilitat associat a **les edats socials i no a les cronològiques.**

Que les persones promotores siguin joves o no tan joves, a ulls dels centres i dels professionals o als seus propis ulls, és una conceptualització relativa que pot ser contradictòria i poc compatible i generar decepció a uns i altres. Per una banda, experimenten el respecte i la confiança i, per altra banda, el qüestionament i la desconfiança. Qüestionar algú per l'edat és un comportament basat en un prejudici, també per les persones joves o velles que no siguin ciutadans gitanos. Aquesta dimensió cultural també té efectes a l'hora de pensar en l'alumnat i les seves famílies, els moments i motius de relació amb les famílies o amb els nois i noies. Faríem bé en exercir la prudència abans d'explicar-nos un comportament per altres motius. L'edat és un factor clau en totes les reflexions sobre l'escolarització del poble gitano.

A tall d'exemple podem referir com en alguns centres educatius, i per part d'alguns professionals no gitanos, l'edat de la persona promotora és un element limitador en el desenvolupament de les seves funcions. Aquests professionals -no gitanos- associen joventut a inexperiència vital i professional i a



manca d'autoritat per establir relacions professionals amb infants i famílies gitanes. Aquest prejudici, no només genera molta frustració entre les persones promotores, que l'interpreten com un menyspreu cap a la seva cultura. També impacta en les expectatives que des dels professionals –no gitanos– es dipositen en la persona promotora i, per tant, en les accions que se li encarregaran i podrà desenvolupar. Sovint es redueixen a accions rutinàries de control.

En un altre sentit, la concepció que tenim sobre l'adolescència, com a societat majoritària, no sempre es correspon amb la que té el poble gitano o d'altres grups culturals. El sistema educatiu, en general, i l'educació secundària, en particular, respon a una interpretació cultural de l'adolescència que genera molts desencontres amb la que tenen alguns adolescents i algunes famílies gitanes perquè se'ls segueix considerant infants, més grans però infants, i, per exemple, la interlocució com a institució es planteja amb les famílies, no amb els o les joves. Aquestes diferències culturals en la conceptualització de l'edat es manifesten des de molt abans de l'adolescència, al voltant dels 8 anys (inici de la fase de la infància madura segons DeVos, 1981), edat a partir de la qual moltes cultures humanes, entre elles la gitana, atorga a l'infant molt més criteri i maduració i el considera capaç per resoldre i decidir situacions que, des d'una perspectiva escolar no són pensades de la mateixa manera i poden ser considerades, fins i tot, una negligència per part de la família.

- En la mateixa línia **el gènere també és un aprenentatge cultural**, i és un factor clau en totes les reflexions sobre l'escolarització per a qualsevol grup cultural que vagi a l'escola i, per tant també ho és en el cas dels gitanos. Els grups humans imaginem trajectes vitals en funció del gènere i adjudiquem unes expectatives i uns comportaments a les diferents fases de les seves vides, que atorguen un estatus diferenciat. En aquest sentit fem tres apunts:

Hi ha diferències en els encàrrecs que els centres educatius fan a les persones promotores en funció de si és home o dona, en concret quan les direccions estan ocupades per homes no gitanos. Amb variacions i matisos, podem dir que a les promotores dones se'ls hi demanen més tasques de cura que als promotors homes. Un exemple també el trobem en quines coses s'autoritzen a dir els professionals no gitanos homes a les promotores dones, posant en qüestió la seva vàlua professional encomanant tasques que cap altra professional docent del centre porta a terme, com el control dels conflictes a l'hora del menjador i/o a les aules i/o els esbarjos.

Aquesta variable també intervé en la relació amb les famílies. Per una banda, les escoles sempre demanden a les mares. S'han de treballar les conceptualitzacions de família que tots els professionals projecten en les seves relacions amb les mares gitanes, per una banda. I per un altra, s'han d'apropar als homes/pares a l'escolarització, al centre. Totes les persones promotores treballen amb pares i mares, i aborden amb ells qüestions diferents a l'hora de fer-los copartícips de l'escolarització dels seus fills i filles.

I també afecte a les dones adolescents gitanes i a la seva continuïtat escolar. Algunes famílies gitanes tenen por, en el cas de les adolescents gitanes, de les implicacions que pugui tenir la seva escolarització a la secundària, com les fugues, per exemple. Aquí el treball de les promotores dones és molt important



a partir de l'acompanyament físic de les noies a l'institut i/o seguiment dins del centre. Però també a partir de les moltes converses amb mares i pares per canalitzar les angoixes i les pors.

- Les persones promotores tenen una **gran capacitat d'adaptació i de flexibilitat**, i una alta capacitat d'improvisació que permet resoldre tot tipus de situacions imprevistes. En aquest sentit destaquem positivament l'alta capacitat d'adaptació a un entorn escolar que és molt rígid, i que s'expressa en diferents ocasions: per convocatòries molt pròximes als esdeveniments o per anul·lacions el dia abans, també. Els motius d'aquests pocs marges temporals poden obeir a causes molt diverses: infants malalts, mares que no hi van i no hi ha assistència, algun conflicte al barri que afecta a les famílies... tant pot ser que convidin el dia abans com que anul·lin el mateix moment de fer-se. Això no genera problema entre la població gitana, és una **capacitat d'improvisació molt elevada que s'ha de mirar com una ajuda al funcionament del sistema, que és molt rígid i planificador**. La capacitat d'adaptació és una vàlvula d'oxigen, la improvisació permet reajustar-se. D'aquí sorgeix una hipòtesi que cal tenir en compte per la continuïtat de l'acció educativa innovadora: a més encotillament menys possibilitats de reajustar-se, i per tant, menys possibilitats d'exercir la seva capacitat d'adaptació i de donar resposta a les exigències curriculars i d'aprenentatge de la institució. Caldrà reflexionar profundament sobre la flexibilitat. En els temps que corren cada vegada més s'entén la flexibilitat com un valor quan, per exemple, es tracta d'adaptar-se al teletreball. Però en relació a l'alumnat i les famílies gitanes, la seva flexibilitat i capacitat d'adaptació no es percep com un valor sinó que es considera com un problema. És més, aquesta capacitat de flexibilitat i adaptació reforça, entre els professionals no gitanos, estereotips i prejudicis en relació al poble gitano. Sovint s'associen a poca responsabilitat i compromís per i amb la feina. Aquesta percepció fa que els professionals i tècnics no gitanos generin mecanismes de control per limitar-la i/o eliminar-la, com protocols o recompte d'indicators, entre d'altres.

- **La capacitat de comunicació de les persones promotores amb les comunitats amb les que treballen**, la considerem un valor potencial per a la transformació del model de relació entre la institució escolar i el poble gitano. Són persones preparades per encarar la interpretació de dos codis de conducta i de conceptualització i per posar-los en situació d'entesa.

Aquesta capacitat es posa de manifest en les entrevistes que mantenen les persones promotores amb les famílies i en les coordinacions o reunions que mantenen amb els professionals. Però troben un topall a les reunions on tots hi són presents. Bé perquè els professionals no saben interpretar les accions de les persones promotores davant les famílies, i els titllen de posar-se del "bàndol contrari" o de ser poc professionals, bé perquè les famílies no comparteixen el rol que assumeixen les persones promotores en aquestes reunions, on també estan presents la resta de professionals, i poden sentir-se traïdes per elles. Es produeix doncs una contradicció en aquesta capacitat comunicativa, en el sentit que posar-la en pràctica implica, per a les persones promotores, que poden rebre pressions dels professionals i de les famílies, perquè en la dialèctica de relació família-escola està molt instaurada la dicotomització de les posicions i la interpretació dels rols mediadors com a deslleials.

Es fa palesa la importància de seguir treballant amb el trencament de tòpics i de classificacions dicotòmiques de la realitat sociocultural i escolar en la que es treballa, tot i que sigui un reflex d'un món



immers, en la pràctica, en la reproducció de les classificacions binàries i el rebuig a la multiplicitat de pertinences.

- La importància del treball de camp etnogràfic que estan fent sense saber-ho, el vincle i la confiança amb les persones de la comunitat escolaritzada i del barri, la seva capacitat per mantenir una perspectiva àmplia i holística del que estigui succeint, fa pensar en l'establiment d'una relació de tipus etnològic, a mig camí entre la relació personal i la relació estrictament tècnica i professional. Això és així en tots els casos. Hi ha un **aprenentatge molt ben resolt per part de les persones promotores de cóm relacionar-se entre dos codis culturalment diferenciats**, el de la institució escolar i el del poble gitano. Per altra banda, aquest treball de tipus etnogràfic que realitzen respon, en certs aspectes, a un treball macro i microetnogràfic, en el sentit d'Ogbu (1981 [1993]). Això és, a la necessitat de fer una aproximació que incorpori el context més ampli, el sistema en el seu conjunt, quan es vol aprofundir en la comprensió de l'escolarització de les minories.

Aquests sabers que tenen les persones promotores poques vegades s'incorporen en la realitat dels centres educatius a l'hora d'acollir als infants i de fer copartíips dels seus processos escolars a les seves famílies, si bé són molts els professionals no gitanos que valoren molt positivament aquest aspecte. Tampoc es tenen en compte per part de les administracions a l'hora de dissenyar programes i/o serveis adreçats a l'escolarització del poble gitano. En aquest sentit, les Fundacions o Entitats del tercer sector que dissenyen programes i/o serveis i els porten a la pràctica, responen a allò que esperen les administracions. Aquesta realitat genera molta frustració entre les persones promotores, que es senten menystingudes pels centres, per l'administració i per les empreses que els contracten, a l'hora de plantejar, compartir i incorporar tot allò que han après com a professionals de la promoció.



5. SOBRE ELS RESULTATS: IMPACTES, PREOCUPACIONS I ASPECTES MILLORABLES

Aquest capítol de resultats relacionats amb els impactes del Servei de Promoció a les seves realitats de treball, les preocupacions que es tenen tant des de les persones promotores com des dels centres educatius o les millores i peticions formulades -que emergeixen d'un conjunt, sovint ocult i no explícit, de qüestions millorables o de queixes i preocupacions generalitzades-, l'hem desenvolupat a partir de les veus de les persones promotores i dels centres educatius categoritzades a les respectives fitxes etnogràfiques.

Per resoldre'l comptem amb un patrimoni de dades relatiu a 41 entrevistes, les 26 realitzades a les persones promotores i les 15 dels 11 centres educatius. De les 15 entrevistes només en 1 dels casos –un centre de la zona d'Hostafrancs- no s'ha tractat l'àmbit dels impactes del Servei, les preocupacions o les demandes i aspectes millorables. Totes les altres ho han fet en un sentit o un altre.

5.1. Impactes que generen

La capacitat d'influir en el comportament de les altres persones no es refereix al poder coactiu amb possibilitat d'imposar, sinó que està directament relacionada amb l'autoritat que s'atorga al criteri de qui proposa, de la confiança que es tingui en les persones i les seves accions i del prestigi associat a la dimensió personal i professional de cadascú.

Cal recordar que exercir l'autoritat necessària per acordar amb infants, adolescents i famílies temes vinculats a l'escola, no significa que les persones promotores puguin influir en qualsevol aspecte de la vida d'aquestes. Les persones promotores, com qualsevol altre professional, poden tenir autoritat, i per tant capacitat d'acció, en determinats temes o àmbits, però no en tots.

Aquest apartat s'informa a partir de totes les dades disponibles del treball de camp, entrevistes i observacions tant des de les veus de les persones promotores, com dels centres educatius i les institucions. Els impactes s'han organitzat per àmbits: a les famílies, joves i infants i als centres educatius i altres professionals. Finalment hem inclòs un apartat d'aspectes a destacar que considerem que s'haurien de tenir en compte per a la comprensió de la realitat de les persones promotores i les persones amb qui treballen.



5.1.1.A les famílies, joves i infants

La confiança es guanya a pols. Les persones promotores o bé formen part del barri i se les coneix com també a la seva pròpia família o bé duen a terme molta feina de coneixença del territori, participant en entitats i espais del barri, impulsant projectes amb joves, treball de carrer, d'observar, parlar, preguntar, escoltar... Que les famílies i joves coneguin a la persona promotora, puguin explicar-li coses, l'escoltin, li facin cas... 'si ho diu XXX en tenim prou'. Que la persona promotora conegui bé les famílies i els joves, permet saber quan, com i on actuar amb elles. És un peix que es mossega la cua... una cosa permet l'altra, es retroalimenta permanentment. És una tasca nuclear i de vital importància per desenvolupar la seva feina amb qualitat i encert.

En aquest sentit, els alts graus de confiança i els vincles creats entre els promotors i promotores i les famílies o els joves dels diferents territoris, permeten pensar que **l'impacte de les propostes o accions empreses és molt alt**.

Un exemple clar el tenim en els casos en que s'acorda amb la família l'assistència del noi o noia a l'escola o l'INS, en donen paraula, i la compleixen. Els joves van al centre.

Ara bé, un cop retornen al centre, el paper de mestres, professorat i altres professionals és clau a l'hora de donar resposta a les necessitats i expectatives d'infants i adolescents, d'interpel·lar-los. Del contrari, els infants i joves es desvincularan novament de l'escola –escalfant una cadira, amagant-se al centre o no arribant a entrar–. La responsabilitat no només ha de ser compartida, també ha de donar resposta a les necessitats dels infants, sinó la feina de les persones promotores cau en sac buit i cal tornar a reprendre els vincles amb les famílies, i tornar a començar amb la confiança cada vegada més malmesa.

Des de la perspectiva dels centres educatius, aquest és l'impacte més reconegut. Les persones promotores **coneixen les famílies i els ajuden a comprendre les seves realitats**. En aquest sentit enumeren diversos aspectes:

"Permeten establir una major confiança de les famílies cap al centre i a l'inrevés. Sense la figura promotora la relació és de desconfiança", "S'ha millorat la confiança amb les famílies", "Permet conèixer la situació socioeconòmica de les famílies, que d'altra manera només serien especulacions", "Així coneixem una mica a les famílies que no s'acosten gaire als centres".

El treball amb les mares és una tasca en profunditat i de llarga durada que pot no donar resultats immediats, però que és molt important seguir fent per garantir aquests vincles previs i per tant, la possibilitat d'influir-hi. Però no s'ha de pensar que el canvi de comportaments sigui automàtic ni ràpid, a partir de relacions de confiança. Exigeix molt de temps i altres 'coixins' socials i culturals que permetin moure's de models encapsulats.

L'organització de nombroses activitats amb les mares és un element a destacar d'entre els impactes de la feina de les promotores. Clar exemple són **accions formatives** que han **repercutit en possibilitats d'incorporació al mercat de treball**.

Les tasques **d'acompanyament** ja siguin per la **promoció escolar a etapes posteriors d'ensenyament**, o ja siguin per fer possible i mantenir l'assistència a classe –com passa en algun cas



que es fa **camí escolar** per evitar els perills dels entorns territorials-, tenen un clar impacte que pot mesurar-se en **l'assoliment de continuïtats educatives o en adaptacions de la puntualitat i en casos d'absentisme residual**. Cal dir que si l'èmfasi es focalitzés en el que sí es resol **quotidianament, potser els impactes podrien mesurar-se d'una altra manera i els resultats serien més evidents**.

Per part dels centres educatius aquest àmbit d'impacte es té molt clar i es concreta en diversos sentits relacionats amb l'alumnat. Es valora especialment positiu el **seguiment de canvi d'etapa, la permanència en l'escolarització, les accions formatives i la millora de l'absentisme**:

"Exerceixen una acció formativa sobre el sistema educatiu cap a l'alumnat gitano", "Fan el seguiment de la primària a la secundària", "Ajuden en la permanència de l'alumnat al sistema educatiu", "Donen més suport a l'alumnat gitano que assisteix a l'escola, fa les feines i segueix bé l'escolarització", "Ha augmentat l'assistència al centre per part de l'alumnat absentista, hi ha hagut canvis", "Ajuden a resoldre interrogants sobre el tema", "Baixada molt important de l'absentisme".

La proposta, participació i organització d'activitats als centres –o fora d'ells- té, per bona part de l'equip de promoció, molta **capacitat de convocatòria i la gent respon**, no només infants, joves i famílies, sinó també professionals. Els centres també ho consideren un impacte positiu: "Organitzen tallers on pot participar tothom", i tenen bona consciència de moltes de les accions que duen a terme les persones promotores, que s'ha reflectit al capítol 4 de Resultats.

La seva presència als centre ja té un impacte en la comunitat. Elles i ells són els referents positius que permeten a infants i adolescents emmirallar-se.

5.1.2. Als centres educatius i a d'altres professionals

Hi ha centres que pensen que sense la figura de les persones promotores no es podria treballar amb les famílies gitanes i en un cas es diu que "no serveixen de gran cosa". Entre aquestes dues afirmacions hi ha un ventall de realitats.

Tot i que la majoria de centres reconeixen **impactes positius** del Servei tant en l'alumnat i les famílies, com en el professorat i els centres, cal dir que a cada territori hi ha, com a mínim, un centre educatiu en el que els prejudicis governen la relació i estableixen la desconfiança amb la persona promotora com a model de relació. En aquests centres no es recolzen certes accions o mesures d'acompanyament que fan les persones promotores. Els motius es mouen entre dos pols. O per desconfiança en la persona promotora o bé per no afavorir uns col·lectius per sobre d'altres. Aquest darrer és l'argument que el professorat manifesta tot i que hi ha un implícit recurrent en el seu discurs que informa que tenen por de perdre la permanència d'altres grups i convertir-se en el centre dels gitanos.

Però com hem dit, podem deixar clara constància de que **molts i moltes professionals dels centres educatius confien en les persones de l'equip de promoció**. En alguns casos puntuals és complicat i no és possible, però en general sí que ho és. Quan és possible, aquesta confiança ha generat canvis



no només en la conceptualització de la cultura gitana, sinó també en les formes de relació amb les famílies i els infants. En aquests casos, les accions de les persones promotores van més enllà del control i seguiment de l'absentisme.

En termes generals els centres educatius es refereixen a l'acció de les persones promotores com de **suport al centre en diversos àmbits i aspectes que es milloren gràcies al seu treball i la seva intervenció**. Reconeixen un conjunt d'impactes positius relatius al professorat i al propi centre. N'enumerem alguns:

Impactes relatius al professorat: “Donen suport al professorat quan es troben amb situacions conflictives amb l'alumnat”, “Fan de pont amb el professorat perquè parlen un llenguatge comú amb l'alumnat i això permet crear condicions per a l'entesa”, “Ha augmentat la confiança entre el professorat i la persona promotora, que abans no hi era igual”, “La persona promotora com a referent que trenca prejudicis”, “Col·laboració per aclarir dubtes”.

Impactes relatius al centre: “Han augmentat les inscripcions al centre, hi ha més bona premsa, les coses ban millor”, “Augment de les inscripcions de famílies no gitanes que ha fet que disminueixi la població gitana del centre”, “S'han eliminat adaptacions horàries per l'alumnat absentista, no es fa un tracte diferenciat”, “Ha millorat la comunicació entre el centre i les persones promotores”, “Les persones promotores n'han après”, “Acudeixen a demandes puntuals d'altres centres, si els necessiten”, “Flexibilitza molt l'horari que dedica a cada centre”.

Encara que podem dir que la capacitat d'influir en la comunitat és més alta que la d'influir en els centres educatius, les persones promotores també *impacten* en els centres educatius. Tot i que en termes generals s'espera que la figura del promotor i promotora serveixi, principalment, per pal·liar quantitativament alguns comportaments –absències a classe, abandonament prematur, poca puntualitat o manca de motivació en l'escolarització–, tots els centres confirmen una **millora en les relacions amb les famílies gitanes, en l'assistència dels infants gitanos al centre, en la comprensió de les pautes culturals i familiars, en les coordinacions amb els diferents professionals del territori o en l'accés a les informacions**.

Les persones promotores també **s'han de relacionar i entendre amb figures professionals de molts perfils** (mestres, psicòlegs, treballadores socials, educadores socials...) i establir-hi relació en **multitud de tasques**, que incorporen trajectòries, expectatives i ideologies d'espectre molt ampli que hi afegeix **complexitat i riquesa**. Aquesta part de la seva feina, l'impacte en l'àmbit dels professionals de l'educació, també s'ha de considerar en els seus justos termes perquè els hi implica molta dedicació en el marc de les seves funcions professionals com a persones promotores, i poc a poc, van deixant palesa de la seva importància i capacitat.



5.1.3. Alguns aspectes a destacar

Tot seguit, s'inclouen algunes consideracions sobre el treball realitzat per les persones promotores, que seria important tenir-les en compte perquè generen un impacte positiu que no sempre és percebut en aquests termes:

- Les persones promotores també utilitzen altres formes de vincular-se al territori, a les famílies, als infants i joves i als centres, igualment vàlides i amb un impacte positiu en l'escolarització d'infants i joves gitanos.
- El paper dels equips directius, dels projectes educatius de centre, de la cultura de treball del centre, del paper de les famílies en l'escolarització dels seus infants, del paper de cura cap als infants que defensen, impacten en el lloc que ocuparà la persona promotora en el centre i en les funcions que podrà desenvolupar.
- Sovint es parla de treball en xarxa però el que hi ha és una redistribució de les famílies entre serveis i professionals diversos. Aquesta distribució fa que cada institució, servei i professional s'ocupi d'una part de les dificultats que tenen les famílies, gitanes i no gitanes, obviant el conjunt de condicionants que les expliquen. Cal repensar l'especialització i fragmentació a l'hora d'atendre a les persones i els impactes que generen en les seves vides.
- Quan treballem amb famílies, tal com visibilitzen les persones promotores, és necessari comunicar-se amb elles i comptar amb els seus aprenentatges. Moltes mares i pares no han tingut accés a coneixements especialitzats, però disposen d'altres sabers molt rellevants que expliquen les seves relacions i decisions. Aquests sabers que tenen les famílies són els que coneixen i reconeixen les persones promotores. Són la condició per a treballar amb elles i els seus infants.
- Una de les claus en les relacions entre les famílies i les persones promotores està en el respecte. Respectar-se vol dir fer-se càrrec de les dificultats que té l'altre però també acceptar que no hi ha una única manera de fer les coses.



5.2. Preocupacions

Tractarem les preocupacions més recurrents de les persones promotores i dels centres educatius. El registre de les preocupacions s'expressa de maneres diverses, no sempre es formula en termes de preocupació, sovint es tracta de queixes o demandes. Cal llegir entre línies, vetllar pels ocults d'aquestes expressions ja que una queixa o una demanda és l'expressió d'una preocupació, d'alguna cosa que no va el millor que podria anar, en general fan referència a aspectes millorables. La queixa no és propositiva, la demanda sí. Mirem de presentar-ho en aquest sentit. Primer les preocupacions, després a l'apartat 5.3. les peticions i aspectes millorables. Hi ha alguns elements a considerar en termes de confluències i divergències entre les preocupacions de les persones promotores i les dels centres educatius.

5.2.1. Preocupacions i angoixes de les persones promotores

Només una minoria de promotors i promotores se senten segurs d'ells mateixos. Majoritàriament tenen la necessitat de justificar la seva feina. En alguns casos estan molt ben valorats pels professionals o les institucions, però en canvi no es percep així des de la persona promotora. Sempre hi ha una mica la percepció de que han d'anar demostrant el que valen, què saben, que poden ser professionals a l'estil del sistema no gitano... tenen la necessitat de causar bona impressió, retroalimentada pels prejudicis i la desconfiança d'alguns professionals i per les tendències a emfatitzar allò que no es resol o no funciona així com perquè no s'incorporin els seus criteris o sabers a l'hora de dissenyar noves directrius o d'organitzar nous models de treball. A continuació enumerem algunes de les preocupacions més recurrents que hem pogut documentar amb el treball de camp.

- La vinculació amb les mares. No poder mantenir la relació extraescolar amb les mares i famílies fa perillar el traspàs d'informació d'aquests temps i pot repercutir en el vincle de confiança que ha costat de gestar. Això implica que el Consorci d'Educació, la Fundació Pere Closa i alguns centres educatius no consideren aquestes accions com a prioritàries per conèixer i comprendre les situacions dels infants i les seves famílies per poder-hi col·laborar i millorar les situacions vulnerades en les que viuen. El treball de camp documenta el contrari.
- El treball en equip. Les persones promotores es relacionen amb un nombre important de professionals però no disposen d'un coixí, d'un equip quotidià, en el qual recolzar-se. En alguns casos, la relació amb els professionals del Pla de Barris cobreix aquesta necessitat o bé altres professionals del territori. Necessiten un espai de cura que els hi permeti repensar i actuar col·lectivament. Se senten molt sols. Les trobades de persones promotores a la Fundació Pere Closa o al Consorci d'Educació, no cobreixen aquesta necessitat.
- Formació. Les persones promotores perceben limitacions en la seva formació. Aquesta percepció els hi genera inseguretat i fa que no reivindiquin o plantegin qüestions que veuen molt clares però no saben com presentar o afrontar.



- **Reconeixement.** En general, les persones promotores perceben que són poc valorades per part del Consorci d'Educació, se senten qüestionades per part d'alguns centres i d'alguns professionals. Això impedeix la seva autoconfiança i l'impuls d'accions que necessiten del consens entre les parts.
- **Passió.** Malgrat el malestar per la manca de reconeixement i la dificultat d'algunes relacions amb centres, l'equip de promotores i promotors no abandona, resisteixen. Creuen en la feina que fan, els mou el desig de fer-ho bé, de resoldre, d'aconseguir, d'aprendre... tot i que en algun cas l'expectativa de trobar una altra feina també hi és present.
- **A cavall entre dos mons.** Treballar com un professional els hi pot implicar, de vegades, contradir la seva gent, la seva família, i això els hi significa un conflicte de lleialtats que no és còmode i que sovint els professionals no gitanos no entenen.

5.2.2. Preocupacions dels centres educatius

Cada centre educatiu és un món amb una trajectòria i unes característiques que el fan únic, conformat per un equip de professionals molt heterogeni, amb trajectòries vitals i formatives molt diverses. També és un món integrat per famílies amb recorreguts i situacions singulars i complexes i per infants que incorporen i donen resposta de moltes maneres a allò que se'ls hi demana des dels centres, des de les seves famílies i des dels seus territoris. En aquest apartat volem rescatar temes transversals en els que conflueixen un nombre important de centres educatius.

Una de les preocupacions compartides per gran part dels centres educatius és el nombre d'hores que la persona promotora està present al seu centre. Són molt els centres on la presència de la persona promotora es limita a un dia. Aquesta estada limitada dificulta, segons tots els centres, desenvolupar plenament algunes de les funcions del servei. Així com una millor definició de les seves funcions per tal d'entendre millor les seves competències en els centres.

La majoria dels centres educatius estan preocupats per la plena inclusió de l'alumnat gitano a l'escola, per poder desenvolupar projectes i accions a llarg i mig termini. Els preocupa la plena participació de les famílies gitanes a la vida del centre i la plena inclusió de l'alumnat gitano en l'escolarització obligatòria i post obligatòria.

Per entrar més en el detall de les preocupacions enunciades pels centres, i donada la seva varietat tant en el contingut com en les formes d'expressar-se, les hem organitzat en cinc àmbits diferenciats: preocupacions relacionades amb l'alumnat, amb les famílies, amb el professorat i el centre educatiu, amb les persones promotores i el Servei de promoció i, finalment, relacionades amb la gestió institucional, bàsicament referida al Consorci d'Educació. Per àmbits aquestes preocupacions s'expressen de maneres molt diverses i no sempre coincidents.

Preocupacions relacionades amb l'alumnat gitano: "No s'ubiquen o no coneixen bé el sistema educatiu i cal transmetre informació a l'alumnat", "El decalatge de l'alumnat gitano



en competències de lectoescriptura”, “Les adaptacions curriculars frenen l’adaptació de la comunitat gitana al sistema educatiu, i no són cap solució”, “Es queden fora dels projectes d’internivells perquè estan als grups de *contenció*”, “Aquell tipus d’absentisme que no es detecta: els que venen a classe però no totes les hores”, “Les poques possibilitats professionals genera pessimisme”, “Tendeixen a l’autoexclusió quan fan colla”, “Falta de respecte envers els aspectes més disciplinaris del centre”, “Limiten les possibilitats educatives del centre, en el sentit que són alumnat que necessita més recolzament”

Preocupacions relacionades amb les famílies: “Desconeixement de la situació socioeconòmica de les famílies”, “Com que són famílies que no s’acosten gaire –o no venen mai– als centres, no podem conèixer-les i no els hi podem preguntar per aclarir dubtes que tenen”, “No sabem el que pensen”, “No hi ha prou predisposició envers el sistema escolar des de les famílies”, “Moltes famílies es desatenen de la part acadèmica de l’escola”, “Ensenyar a les famílies que és millor que els seus fills estiguin separats, perquè no s’aïllin de la classe a l’ajuntar-se entre ells”, “Les famílies amb necessitats que assisteixen al centre no tenen les habilitats necessàries per mantenir la continuïtat dels estudis dels seus fills”, “Hi ha conflictes a causa de la religió evangèlica”

Preocupacions relacionades amb el professorat i el centre educatiu: “No ens pregunten què necessitem”, “Les diferències entre centres del mateix barri”, “El rebuig dels veïns cap al centre si hi ha alumnat gitano”, “Els centres s’estigmatitzen quan escolaritzen molt alumnat gitano”, “Els centres veuen limitades les seves possibilitats educatives si tenen alumnat que necessita molt recolzament”, “Els canvis en la continuïtat del professorat, el garantir-ne la permanència, és un tema important per generar comunitat i projecte compartit d’escola”, “La mobilitat dels claustres quan el centre és de màxima complexitat”, “Quan el professorat és nou cada curs és molt més difícil generar un projecte d’escola”, “Les dificultats que implica treballar en una línia conjunta quan els edificis del centre no estan ubicats al mateix lloc”, “Dificultats per gestionar les portes quan n’hi ha més d’una”

Preocupacions relacionades amb les persones promotores i el Servei de promoció: “Poder augmentar les hores del servei permetria millorar alguns dels aspectes que ja s’estan treballant i perquè les que fa no són suficients pel treball que es demana o que el centre necessita”, “Falta de formació dels professionals i falta de temps per fer aquesta formació”, “Cal definir la figura de persona promotora perquè s’assembli a l’estatus d’un mestre”, “Augment de la feina de la direcció si les funcions de la persona promotora no estan ben definides”, “Els objectius del projecte no s’estan complint”, “El treball de la diversitat solament en dies concrets, cal treballar els temes de diversitat cultural com part del currículum”, “La figura de la persona promotora fa perdre influència a les autoritats educatives”

Preocupacions relacionades amb la gestió institucional: “S’afavoreixen uns centres per davant d’altres, manipulant-se les adscripcions”, “Repartiment desigual de les ajudes del Consorci”, “Manca d’ajudes per part del Consorci”, “Els edificis separats de primària i



secundària fa més difícil fer una línia conjunta”, “La disminució de reunions entre centres dificulta el traspàs d’informació”, “La valoració de les qualificacions per sobre del benestar de l’alumnat”, “Es necessita conèixer i mediar amb altres cultures també”, “No cal tenir tanta gent al centre sense dedicació completa, no poden arribar a tot”, “Manca definir la figura de persona promotora”, “Manca equiparar-la a un membre de l’equip docent”, “Falta de formació dels professionals i falta de temps per formar-se”, “No es pregunta als centres què necessitem”

Sovint, al llarg del treball de camp, era habitual que a les reunions entre professionals el centre d’interès fos les dificultats d’aquests professionals amb els infants i/o les famílies. Tanmateix, a les observacions realitzades d’algunes reunions de treball, principalment en aquelles on participaven la persona promotora i les professionals del pla barris, eren les dificultats de les famílies i els seus infants qui prenien el relleu a les dels professionals. Aquesta opció permetia, sovint, als professionals poder ubicar la particularitat de cada família en un marc global. Aquesta forma de treball a més generava, entre els professionals, relacions de cura i aprenentatge on no només podien compartir dificultats i rebre el recolzament de la resta de companys sinó també elaborar conjuntament propostes d’acció fonamentades en les experiències de tots els professionals. A diferència del treball en equip que es realitza a bona part dels territoris on prima la derivació d’un professional i/o recurs a un altre i on la relació entre professionals no sempre és fluida.

És possible que les perspectives de les persones promotores i les dels centres educatius tinguin dificultat per escoltar-se, particularment en situacions en que la realitat és molt exigent amb la dedicació de tothom. Les preocupacions d’unes i altres podrien, i haurien, de ser motiu d’aprofundiment. Probablement el currículum i els recomptes, la realització de memòries i d’informes, l’haver de rendir comptes permanentment, faci més inviable l’organització d’espais i temps estables per la reflexió compartida sobre allò que preocupa i, especialment, sobre allò que preocupa i forma part de l’abast del treball educatiu de les escoles. Diferenciar els motius de cada preocupació és un primer pas per iniciar una millora de la consciència en el que conflueix i en el que no.

Cal insistir de nou en la necessitat de pensar-se menys diferent i més pròxim, de rescatar allò que sí es resol d’allò que no i de precisar els aspectes que són particulars i específics de l’escolarització del poble gitano amb allò que és compartit i generalitzable, efecte d’un sistema social desigual i asimètric que basa la seva preeminència en l’acomodació, la por i la dependència. Per això, comprendre el que fem nosaltres una mica més per actuar una mica millor és una bona manera de començar.



5.3. Aspectes millorables

Aquest apartat també s'informa des de les diferents veus implicades. Les percepcions d'allò que no acaba d'anar bé és força compartida i s'expressa en forma de preocupació, de queixa poc precisa o en forma de demandes concretes. Tant les queixes com les peticions poden traduir-se i interpretar-se en clau d'allò millorable, i pensar-hi des d'una perspectiva possibilista i propositiva. Així ho hem intentat constatar especialment quan es tracten les interpel·lacions, en el punt 5.3.2.

5.3.1. Peticions i aspectes millorables

Per part de les persones promotores hi ha un conjunt de queixes que permeten ser llegides en termes d'aspectes millorables. Algunes són expressades clarament com a peticions i d'altres no. A continuació s'enumeren en clau positiva, orientades a la millora:

- Repensar les assignacions de centres per zones territorials. És important mirar d'evitar els desplaçaments en un mateix dia i reduir i racionalitzar les zones territorials de treball i les tasques que s'hi fan –control de pati a mig matí-.
- Tenir en compte les característiques físiques dels centres i dels terrenys on s'ubiquen, perquè impliquen, en alguns casos, un temps de desplaçament intern que no es contempla però es perden hores de dedicació efectiva dins la jornada de treball.
- Cal repensar les demandes centrades en tasques de control. Hi ha supòsits racistes en aquest tipus de demandes. Hi ha desconfiança. Serà interessant comprovar el canvi en algunes d'aquestes preconceptualitzacions, gràcies a la gran tasca feta per les persones promotores durant la situació d'estat d'alarma i el confinament provocat per l'emergència de la Covid-19, que ha posat de manifest la importància dels vincles interpersonals i del treball 'fora d'hores'. Potser caldrà revisar l'èmfasi en el control de tot el sistema educatiu, que s'ha posat en evidència durant el confinament, més que mai.
- Mateixos criteris - accions diferenciades. És necessari repensar les propostes homogeneïtzadores i rígides que impossibiliten fer les tasques de relació amb les famílies dels centres que funcionaven bé i havien permès algunes accions d'impacte, segurament no quantificable, però reals. Aquestes propostes també dificulten adaptar-se a les característiques diverses dels centres i territoris en els quals hi treballen.
- Equips de treball. Caldria reivindicar i potenciar l'existència d'equips mixtes que complementin les veus i les feines de les persones que hi treballen –tècnics, promotors i promotores, educadors i educadores, professorat...-
- Espais de confiança. Cal generar espais de treball que permetin a les persones promotores poder dir allò que pensen amb certes garanties i tranquil·litat. No tothom s'atreveix a dir-les.
- Servei de Promoció. Cal visibilitzar la feina que realitzen els professionals del Servei de Promoció per entendre i comprendre tot allò que fan. Això no equivaldria a fer informes, registres o llistats, equivaldria a trobar temps i espais per escoltar-los millor.



Pel que fa als centres educatius hi ha un conjunt rellevant d'aspectes millorables, que emergeixen de les constatacions d'allò que no es resol o no acaba de funcionar. De vegades també es relaciona amb les preocupacions ja recollides anteriorment. Sovint no es manifesten clarament i cal aprofundir en el sentit de les seves paraules. Per exemple, quan plantegen que la persona promotora fa poques hores al centre hi ha varies raons per les que es formula la queixa: no poder atendre conjuntament tots els conflictes que es tenen al centre, no disposar de prou temps per aprofundir més en el treball amb les famílies gitanes, com una manera de reconèixer la professionalitat del servei de promoció o per arribar a resoldre tota la feina que es demana. Aquesta constatació, aquesta queixa, deriva en un aspecte clarament millorable: l'augment de les hores de dedicació al centre.

En general hi ha confluències respecta del que les persones promotores també proposen millorable. Pel que fa als centres hem organitzat les peticions per àmbits diferenciats: els que fan referència a la feina que es fa a nivell relacional, la que es fa a nivell organitzatiu, sobre les competències professionals de les persones promotores, sobre aspectes relacionats amb les institucions i el Servei en general i, finalment, sobre aspectes millorables no estrictament educatius que impliquen les institucions. Tot i que cal dir que la diversitat d'enfocaments és molt gran i petició per petició hauria de ser concretada, contextualitzada, compartida i aprofundida.

Peticions sobre la feina que es fa a nivell relacional: “Que es relacionin, també, amb els joves, no només amb les famílies”, “Que treballin per detectar les famílies de tipus B⁴⁰”, “Fer tallers per augmentar la relació entre el centre i les famílies”, “Que les seves actuacions s'ampliïn a tot l'alumnat, no només al gitano”

Peticions sobre la feina que es fa a nivell organitzatiu: “Augment del temps de dedicació al centre”, “Que es treballi més en horari extraescolar”, “Menys gent pels centres i més jornades completes”, “Que la feina estigui més detallada i amb projectes concrets”

Peticions sobre les competències professionals de les persones promotores: “Més accions més enllà de la mediació”, “No restar influència a les autoritats educatives –la mediació pot interferir-la–”, “Centrar-se més en les famílies i no tant en l'absentisme”, “Col·laborar en el retorn de l'alumnat que ha promocionat a secundària”, “Que s'encarreguin de cobrar a les famílies gitanes”, “Cal treballar els temes de diversitat cultural com part del currículum i no només en dies concrets”, “Que les persones promotores siguin capaces de derivar a serveis socials”, “Més lideratge”

Peticions sobre aspectes relacionats amb les institucions i el Servei de promoció: “Considerar els espais i la dificultat afegida per fer la feina de gestió de portes”, “Que poguessin donar sortida a l'alumnat amb fracàs escolar”, “Més formació en mediació i disseny i organització de projectes”, “Més formació i més temps per fer-la”, “Augment de la jornada laboral i la dedicació al centre”, “Que treballessin tot el mes de juny per poder-

40 les famílies de tipus B són aquelles que tenen dificultats econòmiques i socials i quan es detecten intervé serveis socials.



se coordinar amb el centre”, “Equiparació de l'estatus de la persona promotora a la de mestre”, “Continuïtat de les plantilles”, “Incentius per les plantilles en centres d'alta complexitat”

Peticions sobre aspectes relacionats amb les institucions en altres àmbits:

“Disminuir la desigualtat entre centres i millorar la transparència: en les adscripcions, en el repartiment de les ajudes”, “Augmentar les ajudes”, “Preguntar als centres què necessiten”, “Més comunicació entre centres”, “Tenir més en compte els espais i les ubicacions dels centres en l'establiment de projectes compartits”, “Caldrien persones promotores per altres cultures”, “Repensar la relació entre qualificacions i benestar personal de l'alumnat”

El professorat demana canvis a crits, accions més eficaces. Voldrien normalitzar l'escolarització de l'alumnat gitano, com la d'altres, perquè se'n surtin a la vida, però també perquè el centre es pugui normalitzar. Però de moment es van posant pedaços allà on ja hi ha molts estripats.

5.3.2. Interpel·lacions

Els centres educatius reconeixen que per a la plena inclusió de l'alumnat gitano a l'escola cal apostar per mesures valentes. Una d'elles és la incorporació de la persona promotora a l'equip educatiu del centre.

Aquests mateixos centres reconeixen, però, que amb la incorporació de la persona promotora no és suficient i apunten al paper clau que hauria de tenir el Consorci d'Educació: a l'hora de garantir estabilitat en les plantilles, element que tots els centres valoren clau a l'hora de portar a terme projectes més sòlids i duradors; a l'hora d'incorporar equips i projectes a llarg termini, en aquest cas es fa una al·lusió especial als professionals del Pla de Barris i al lloc que s'han guanyat als equips dels centres: a l'hora de permetre una flexibilització en els protocols per accedir a beques, recursos, projectes, etc. d'acord a les necessitats dels centres, a l'hora de distribuir a l'alumnat, a l'hora de donar resposta a demandes que se'ls hi fa en relació amb l'absentisme, a l'hora de facilitar el treball en xarxa, a l'hora de construir un model pedagògic a partir del qual entendre què significa *incloure* i quines accions s'haurien de desenvolupar.

En el marc de les seves competències i autonomia, cada centre educatiu construeix el seu projecte educatiu. Cada Projecte Educatiu de Centre estableix un conjunt de criteris que guien les responsabilitats que assumeixin els professionals d'aquell centre així com el desenvolupament de les seves propostes i accions educatives. Aquest model educatiu articula les relacions que s'estableixen entre tots els agents que conformen aquella comunitat educativa al definir com construeixen el concepte de persona i d'infància, les funcions dels professionals i els continguts a transmetre. Tots els centres educatius disposen d'un PEC, tot i que no sempre aquest està actualitzat.



Aquest model hauria de permetre als professionals pensar i reflexionar entorn a les realitats contextuais, polítiques, familiars i professionals amb i en les quals treballa. Un marc a partir del qual desenvolupar les seves accions educatives. Les accions dels professionals, per tant, haurien d'estar inscrites en discursos, en aquest cas, pedagògics. En el cas d'alguns centres educatius, el discurs pedagògic ha perdut el seu lloc a l'hora d'argumentar les pràctiques educatives dels seus professionals.

Totes les institucions, incloses les escolars, exerceixen control. En el cas de les institucions educatives aquest control (dels temps, dels espais, etc.) és necessari per a exercir les seves funcions i diferenciar-se d'altres, com la família, permetent l'accés dels subjectes a patrimonis culturals plurals, per a ser apropiats i transformats.

Per a que els patrimonis culturals puguin ser apropiats per infants i per famílies és necessari oferir un ventall ampli i divers de recursos culturals, simbòlics i socials amb els quals tots els alumnes s'hi puguin identificar. Només així podrem interpel·lar-los. Només així, infants i famílies, gitanes i no gitanes, podran ocupar un lloc a i en l'escola. En alguns centres educatius, els infants i les famílies gitanes no troben el seu lloc, no se senten interpel·lats.



6. CONCLUSIONS

6.1. Sobre els objectius de la recerca i el procés de treball col.laboratiu

Com s'explica a l'inici de l'informe, han estat dos els objectius que han vertebrat la recerca portada a terme entre el cursos 2018-2019 i 2019-2020: per una banda, *assolir un millor coneixement de la realitat professional dels promotors i promotores*; i, per un altre, *oferir nous elements i nous criteris per a millorar la seva situació actual*. Aquests dos objectius s'han recolzat en un estudi qualitatiu de base etnogràfica, de caràcter longitudinal, que ha intentat incorporar, des de la coresponsabilitat, totes les veus implicades en els encontres educatius relacionats amb l'acció de les persones promotores: l'equip de Promoció Socioeducativa del poble gitano de la ciutat de Barcelona, vinculat a la Fundació Pere Closa, diferents figures dels centres educatius i de serveis educatius relacionats amb els territoris i amb persones vinculades a les institucions com el Consorci d'Educació de Barcelona i l'Ajuntament de Barcelona. En aquest sentit, el treball col.laboratiu ha estat fonamental al llarg de tot el procés de recerca. Aquesta opció metodològica ha permès documentar tant les percepcions com les realitats de les persones promotores, a partir del que expliquen i del que fan, també a partir del que expliquen i el que fan els equips dels centres educatius i d'altres professionals.

Optar pel treball de camp de caràcter antropològic per a l'obtenció i elaboració de les dades, ha permès construir coneixement situat i amb ell, poder informar *de la importància i necessitat de la figura de les persones promotores a les escoles*.

Per assolir un millor coneixement de la realitat professional dels promotors i promotores ha estat necessari contextualitzar i saber qui eren les persones promotores, el seu perfil sociocultural, el seu perfil formatiu i professional, així com la seva vinculació a moviments de participació social, cultural i/o política. Sovint aquestes contextualitzacions es desdibuixen en les narratives de molts professionals i tècnics no gitanos, donant lloc a discursos esbiaixats a propòsit de les competències professionals de les persones promotores.

Tot el treball de recerca realitzat ha estat abocat a entendre, amb tots els matisos possibles i considerant l'excepcionalitat, les realitats professionals de les persones promotores. Per donar compte de les percepcions i realitats entorn al Servei i la figura professional de les persones promotores, al llarg de l'anàlisi i de la realització de l'informe hem sotmès a control recíproc els diferents relats per tal d'oferir una descripció i, amb ella, una comprensió més profunda i clara a partir dels escenaris i/o de les persones en els seus propis termes.

Això ens ha permès documentar la diversitat i complexitat de criteris que emergeixen de les jornades laborals de les persones promotores, on, com s'ha descrit, les dedicacions es caracteritzen per la rotació, el desplaçament, la familiarització amb diversos contextos escolars i la relació amb moltes persones de perfils professionals diversos, cada dia de cada setmana al llarg de tot el curs. Però també



la diversitat de zones de treball en les que desenvolupen les seves tasques, i la variabilitat en les relacions i vinculacions de les persones promotores amb els centres educatius als que estan vinculats, atenent a la seva distribució per cursos, titularitat i tipologia.

Hem descrit, amb molta cura, i amb èmfasi de centralitat *Què fan les persones promotores, com ho fan i amb qui ho fan*. Això és, les múltiples i diverses accions que impulsen i realitzen quotidianament, així com la diversitat i complexitat de procediments que posen en marxa, les activitats que desenvolupen i el conjunt de persones amb les que estableixen relacions a l'hora de dur a terme les seves funcions professionals. Per a donar comptes d'aquesta densa realitat es distingeix entre l'atenció que es realitza a la primària i a la secundària, però també entre infants i joves i famílies.

Aquest coneixement ens ha permès, paral·lelament, poder problematitzar determinades realitats del Servei i aportar possibles *elements i criteris per a la millora d'aquestes*. Aquestes problematitzacions són, com es descriu àmpliament a l'informe, relatives a la prevalença de la quantificació i el seu impacte en les funcions de les persones promotores i en el disseny i/o desenvolupament d'accions vinculades a les infàncies gitanes; però també fan referència a la dimensió cultural gitana, a les seves narratives i al seu impacte en les expectatives envers les persones promotores i envers com ha de ser l'escolarització de les infàncies gitanes. En ambdós casos ha estat clau poder descriure i analitzar els impactes que genera el Servei als territoris i centres objecte de la recerca. Al llarg d'aquest procés ha estat imprescindible, també, donar comptes i subratllar les principals preocupacions i angoixes de les persones promotores i dels centres educatius i/o serveis que formen part de la recerca, així com les seves queixes, peticions i propostes de millora.

Atesos els resultats obtinguts, descrits, analitzats i articulats al llarg d'aquest informe, podem afirmar que el procés de recerca realitzat respon satisfactòriament als dos objectius previstos al seu inici.



6.2. Sobre la relació entre les intencions, les percepcions i les realitats

6.2.1. Sobre la relació entre les intencions i les realitats

No ens estendrem en aquestes consideracions perquè ja s'han exposat en el capítol 3. *Sobre les intencions: El Servei de Promoció Socioeducativa*. Només dir que hi ha coherència relativa entre les intencions i les realitats, però es produeix una clara descompensació en un sentit: *es fa molta més feina de la que s'enumera a les intencions*. És a dir, cada funció, cada actuació implica, exigeix, a les persones promotores i a l'equip de promoció socioeducativa en el seu conjunt, moltes petites accions, moviments, negociacions, consideracions, més de les que es poden enumerar. A l'informe hem intentat donar compte de la seva densitat i de la seva complexitat, i esperem que en el futur, aquestes aportacions puguin servir, per una banda, per prendre major consciència de la distància que hi ha entre *dir* el que s'ha de fer i *fer-ho*. Aquesta evidència hauria de precisar-se i organitzar-se qualitativament tant en els informes que es lliuren com en els propers Plans o Plecs, ja que això permetrà, poc a poc, modificar la perspectiva i la percepció entre el que *cal fer* i el que *es fa*. Es fa molt més del que cal fer, però tot i així caldria fer més o fer altres coses. Proposem escoltar molt bé les implicacions de cada ítem per dissenyar intencions més realistes i assumibles.

6.2.2. Sobre la relació entre les percepcions i les realitats

Moltes de les discontinuïtats entre les percepcions dels professionals, gitanos i no gitanos, i la realitat de les infàncies escolaritzades i/o de les seves famílies i/o de les relacions entre els propis professionals documentades al llarg de la recerca, beuen i s'expliquen per interpretacions culturalment diferenciades. Totes les persones, gitanes i no gitanes, independentment de les seves trajectòries personals i/o professionals, tenen els seus bagatges culturals i aquests inclouen creences molt arrelades que condicionen les relacions i les accions amb els altres diferents.

Prendre consciència d'aquests bagatges implica un acte de responsabilitat professional en tant que demana aturar-se, prendre distància i analitzar les pràctiques professionals i personals com a construccions socials i culturals. Aquest temps necessari de formació i reflexió individual i col·lectiva, quan es dona, permet prendre consciència i, a vegades, trencar amb algunes de les lògiques de poder que les alimenten. Així ho informen alguns, pocs, centres que han modificat horaris i dinàmiques de relació a les aules i/o simplificat protocols. En general, però, i com apunta l'informe, l'impacte que tenen aquests **aprenentatges i interpretacions culturals** en el quotidià escolar és generalitzat i s'observa principalment en relació a la conceptualització del temps, de l'adaptació i flexibilitat, de l'estatus associat a l'edat i al gènere o dels codis de conducta esperats.

Alguns d'aquests aprenentatges i interpretacions culturals amaguen, entre d'altres, discursos racistes i classistes, fruit de processos històrics, polítics, econòmics, socials... i estan presents tant en les polítiques i en les institucions, com en les pràctiques de les persones professionals, gitanes i no gitanes. Sovint no es perceben i/o s'incorporen de manera inconscient. En aquest sentit s'observa, per exemple,



una discontinuïtat entre el discurs de la prevenció i/o de la vulnerabilitat i la posada en marxa d'estratègies de control, l'increment de les barreres burocràtiques i/o l'establiment de circuits paral·lels d'atenció que, lluny de millorar l'escolarització de les infàncies, les allunya de l'escola.

Aquestes realitats, es caracteritzen, en alguns casos, per la seva violència simbòlica ja sigui al imposar un procés assimilador que nega a l'altre allò que és, "aquí tots som iguals/no posem en marxa accions diferencials", o bé no adoptant accions fruit de la indiferència, "no hi ha res a fer/no es posen en marxa accions". En ambdós casos, els altres gitanos reaccionen, sovint resistint-se. En qualsevol dels dos casos, no hi ha entesa.

Trencar amb aquestes lògiques, com bé s'ha observat en alguns centres i equips de treball, demanda cercar espais comuns i reconèixer que no hi ha receptes. Aquestes experiències que hem descrit apunten a elements dels que volem, novament, fer esment. Cal començar per reconèixer on està el conflicte: en els models de família, en el rols d'homes i dones, en la conceptualització de la infància, en la idea d'educació, d'escola, de progrés? Cal també reconèixer a l'altre, infant, família i/o professional, com a actor vàlid i per tant corresponsable dels processos d'escolarització.

Per a reconèixer a l'altra com actor vàlid serà imprescindible comunicar-se. Tal com hem explicat, informar és cabdal però no exclou la comunicació necessària amb els altres per a comprendre's i acceptar l'encontre. Comprendre's no significa sotmetiment ni tampoc obediència, com pensen alguns professionals, gitanos i no gitanos. Comprendre a les famílies i els infants gitanos, comprendre als professionals, significa reconèixer-los, fer-se càrrec de les seves dificultats, acceptar que no hi ha una única forma de fer les coses. Aquest tipus d'apropament, com hem vist també, no sol ser habitual, ja que gairebé sempre es pensa que és l'altre diferent qui ha de canviar, qui necessita adaptar-se als agents socials i a les institucions que representen. Ja sigui el poble, les famílies i/o els infants gitanos. Ja siguin els professionals i les institucions no gitanes.

Les accions que les persones promotores desenvolupen amb professionals, infants i famílies són, com hem vist, processos complexos que no poden simplificar-se quantificant variables aïllades. Quan es fa així, no s'identifiquen els mecanismes que generen desigualtat entre les persones i el seu impacte en l'escolarització. Una tendència preocupant i contraproduent que oculta moltes de les dimensions de la realitat escolar del poble gitano.

Les accions que les persones promotores desenvolupen haurien de ser, en el marc escolar, intencionals, amb fites explícites. Haurien de construir-se amb la resta de professionals i amb les famílies, per tal de garantir que tots els agents implicats es fan càrrec de la seva responsabilitat. Aquesta responsabilitat, per tant, no hauria de centrar-se només en la figura professional del promotor o promotora sinó que hauria de distribuir-se entre totes les persones implicades (professionals dels centres educatius, famílies i infants), per a què tothom pugui aportar solucions a les dificultats a les quals s'enfronten. Tanmateix no sempre és així.

Com hem vist també, el vincle amb les famílies és una variable fonamental a tenir en compte en l'escolarització de les infàncies. Els vincles, però, no depenen només de les intencions, depenen també



dels aprenentatges culturals, de les creences que tenim sobre qui som i qui són els altres. Prendre consciència del lloc des del qual ens llegim, és fonamental per a poder articular mecanismes d'entesa.

Promocionar l'escolarització dels poble gitano no pot fer-se sense el poble gitano, sense saber i entendre qui són. I a la inversa. Un situar-se que permeti, per una banda, aprehendre el conjunt de condicionants socials, econòmics, polítics, etc. en joc, així com la realitat de cada família i persona concreta. I això no pot fer-se jutjant als altres des d'una suposada normalitat. Cal contrastar judicis, dels tècnics, dels professionals, de les famílies i dels infants. Promocionar l'escolarització dels poble gitano no té res a veure amb la complaença i sí amb l'entesa.



6.3. Catàleg conclusiu

Tal com es documenta en aquest informe, **l'equip de promotors i promotores** del Servei de Promoció Socioeducativa de Barcelona **és divers** en la seva forma i en el seu fons: tant pel que fa a les edats i a les llengües d'ús habitual, com pel que fa al barri en els que hi viuen, a la seva vinculació amb els territoris on hi treballen, passant per la seva pertinença familiar, les seves concepcions familiars, la seva vivència del gènere, la seva vinculació amb espais de culte, les seves trajectòries formatives i la seva participació en la xarxa social i veïnal del territori. Aquesta diversitat de pertinences i trajectòries dona compte de l'heterogeneïtat de l'equip a nivell professional, personal, social i cultural. **Un element clau que permet allunyar-se d'una conceptualització homogènia i essencialista de la seva figura professional i de les seves pertinences familiars, socials i culturals.**

L'antiguitat de les persones promotores al Servei de Promoció, tal com es descriu, també és diversa. Les diferents experiències d'incorporació i les experiències que han viscut als diferents territoris ens han permès constatar, per una banda, **la rellevància que tenen els vincles amb el territori on es treballa de promotor-promotora** en el desenvolupament de les funcions professionals. En aquest sentit, el treball de camp realitzat ha documentat **el bon coneixement de la comunitat educativa que tenen els nou professionals. També els seus vincles de confiança amb infants, joves i famílies.** Dos aspectes d'especial rellevància a l'hora d'entendre el seguiment i acompanyament de casos que realitzen i la seva feina als centres educatius. I, per altra banda, que **haver nascut o viure al barri on es treballa no és determinant a l'hora d'establir aquests vincles amb les famílies, les infàncies i les persones professionals.** Ara bé, viure o no al barri **sí condiciona el tipus i la intensitat de les tasques a realitzar per part de les persones promotores.** Així, no viure al barri o barris on es treballa de promotor o promotora implica un treball de camp més intensiu al llarg dels dos primers cursos acadèmics. Un treball que si bé totes les persones promotores han de realitzar i salvaguardar al llarg de la resta de cursos, és especialment complicat per aquelles persones promotores que hi viuen. En aquests casos resulta especialment difícil posar límits a les relacions personals i professionals. En ambdós casos, tal com s'ha documentat, hi ha una sobrecàrrega de dedicació. Les jornades laborals de les persones promotores van més enllà de les jornades per les quals han estat contractades.

En aquest sentit, l'informe para atenció especial a **la jornada laboral** de les persones promotores i a la seva complexitat, principalment a l'hora d'entendre els **criteris que expliquen l'assignació de centres i la seva distribució territorial.**

Com s'explica detalladament **una persona promotora es distribueix entre diferents centres educatius** en una zona territorial concreta de Barcelona. En el cas d'alguns territoris, la distribució està repartida entre dues o tres persones promotores. **Persones amb contractes de 18,5h, 25h, 31h i 37,5h poden tenir el mateix nombre de centres educatius assignats, sense atendre a les complexitats de les funcions professionals en el sí dels centres educatius que el seu encàrrec comporta.** Aquesta realitat té un impacte molt significatiu en el tipus de tasques que poden desenvolupar els diferents professionals.



Tampoc hi ha un criteri establert entre el nombre d'hores contractades i la ubicació del centres en els que treballa una persona promotora en un mateix territori. Com s'explica a l'informe, hi ha persones promotores amb contractes de 18.5 que s'han de moure entre dos barris sociològics diferents. O persones amb 37,5h que en una mateixa jornada laboral han de desplaçar-se entre tres centres ubicats en barris sociològics diferents. Sovint aquestes realitats generen una pressió innecessària en la quotidianitat de les persones promotores, que es podrien resoldre fàcilment establint criteris de distribució coherents amb les tasques a realitzar a cadascun dels centres. Aquests criteris haurien de respondre a un model de treball que expliciti les funcions a realitzar i les seves accions prioritàries.

El treball de camp també visibilitza **l'absència d'un criteri clar a l'hora de nomenar i assignar els centres referents.** La variabilitat de situacions documentades sembla més pròpia d'interessos institucionals i/o personals que caldria revisar per a donar coherència a les funcions de les persones promotores i al paper que han de jugar en els diferents centres educatius.

Finalment, **no existeix cap criteri explícit a l'hora de distribuir els centres de primària i secundària entre una o més persones promotores d'una mateix territori.** Com es documenta les tasques que realitzen les persones promotores amb infants, famílies i professionals són diferents en funció de les etapes educatives. No disposar d'un criteri de distribució i treball coordinat, entre persones promotores, centres de primària i de secundària, i els territoris, afegeix complexitat a les feines que realitzen les persones promotores, limitant les seves possibilitats d'impacte a les diferents comunitats educatives.

Una de les tasques més complexes que s'ha documentat són les **accions que realitzen les persones promotores en el seu quotidià professional pel que fa a l'atenció directa a l'alumnat i a les seves famílies.** Enumerar i definir les principals tasques que realitzen ha permès, per una banda, **trencar amb percepcions homogènies i simplistes, i visibilitzar la complexitat i variabilitat d'accions que es desenvolupen** en el sí dels centres educatius per part de les persones promotores a l'hora d'atendre als infants i famílies del poble gitano. I per una altra, **constatar com moltes d'elles responen principalment al control de l'absentisme, i al control i la resolució de conflictes als centres.** Gran part de la jornada laboral de les persones promotores queda copada per **la realització de registres i la quantificació d'aquestes realitats**, enteses com a problemàtiques i urgents, al temps que mobilitza a un volum molt important de professionals. Aquesta quantificació i registre **invisibilitza però les altres dimensions de la realitat, com el paper de les lògiques institucionals i escolars en el seu manteniment o l'impacte de les desigualtats en l'escolarització dels infants. Però també invisibilitza la descripció de tot allò que sí funciona a les escoles amb el poble gitano.**

Com es constata a l'informe, **són les relacions de confiança de la persona promotora amb els infants i les famílies les que garanteixen l'autoritat necessària per a desenvolupar accions i processos a llarg termini i en benefici de l'escolarització del poble gitano.** Especial rellevància tenen en aquest sentit les relacions de confiança que algunes persones promotores estableixen amb les mares a l'hora d'abordar l'escolarització de l'alumnat gitano. I és així perquè per aquests infants i famílies gitanes, les persones promotores encarnen el referent positiu que té l'autoritat necessària per a poder mobilitzar expectatives envers la seva escolarització. Des d'aquesta perspectiva, es pot afirmar que **la cultura gitana està molt present en el desenvolupament de la tasca de les persones promotores i en els models de relació que estableixen amb infants, joves i famílies.** Aquesta



presència els acompanya en el seu fer com a persones i per tant també com a professionals: la seva conceptualització del temps, l'estatus associat a l'edat i el gènere, la capacitat d'adaptació i flexibilitat, la capacitat de comunicació.... **construccions culturals que sovint topen amb les construccions culturals que imposa l'escola.**

A diferència del que perceben alguns professionals i tècnics, **aquestes relacions de confiança tenen un major impacte en l'escolarització de les infàncies gitanes que les activitats puntuals** que les persones promotores puguin dissenyar i/o dinamitzar i/o reforçar al llarg del curs acadèmic. Principalment per dues raons: per una banda, perquè **lluny de ser incorporades com a continguts transversals al currículum** dels centres, són activitats puntuals amb poc impacte entre els infants i les famílies. I, per l'altra, perquè presenten algunes limitacions de tipus metodològic i didàctic que **reforcen entre els professionals no gitanos els seus judicis previs a propòsit del poble gitano**. Sovint aquests prejudicis acaben projectant-se en la persona promotora, generant més limitacions que beneficis en la seva tasca professional als centres.

És important assenyalar també que **per a desenvolupar les seves funcions, no és suficient amb establir relacions de confiança amb les famílies, serà imprescindible també que les persones promotores realitzin un treball de coordinació amb professionals diversos dintre i fora dels centres educatius**. En aquest sentit, el volum de centres assignats a una mateixa persona promotora i la seva adscripció a un servei extern és una limitació per a la seva incorporació als equips dels centres educatius com a professional de ple dret.

D'altra banda, **aquestes coordinacions són efectives quan s'estableixen relacions de confiança i respecte entre tots els professionals implicats**. En els casos documentats es confirma com la vinculació que s'estableix entre aquests professionals, **quan passa per un reconeixement mutu, fa possible el plantejament, la discussió, els acords i les negociacions necessàries per a dissenyar i posar en marxa accions educatives vinculades a les infàncies gitanes**. Aquestes dinàmiques de treball en equip són diverses en funció dels centres i els territoris, però també dintre d'un mateix centre. En aquest sentit, el treball de camp realitzat mostra tendències en **les tipologies de treball en equip que tenen un fort impacte en l'escolarització de les infàncies gitanes**. En alguns casos, el paper dels equips directius, dels projectes educatius que defensen, juga un paper important a l'hora d'impulsar aquestes formes de treball i relació. Ara bé, la vida als centres pren sentit i significació a partir de tots els i les professionals que el conformen, i no sempre és possible establir generalitzacions.

Així, **en aquells centres on prevalen relacions de treball de derivació de l'alumnat gitano i les seves famílies a les persones promotores, apareixen moltes dificultats de comunicació entre els diferents professionals i molta frustració professional**. Sovint en aquests centres les funcions i tasques de les persones promotores es limiten al control i contenció. Per contra, **prevalen les relacions de confiança i respecte en aquells equips i/o centres amb una cultura de treball comunitari i en xarxa consolidada**. Entre els professionals d'aquests equips i/o centres les relacions de cura amb les famílies, amb els infants i joves és l'eix a partir del qual es construeixen les relacions d'aprenentatge escolar.



En el primer cas, les persones promotores no disposen d'un equip quotidià de treball en el que recolzar-se i a partir del qual construir col·lectivament propostes d'acció. Per contra, en el segon cas les relacions que s'estableixen amb alguns professionals permeten aquests espais de cura i desenvolupament professional. En aquest sentit cal fer especial menció als equips de treballs conformatos per les persones promotores i les persones del Pla de Barris.

Cal destacar que **ni les reunions de coordinació entre l'equip de promoció de Barcelona ni les reunions de coordinació amb les tècniques del Consorci d'Educació permeten aquests espais de cura i aprenentatge professional.** Això genera percepcions de soledat, d'inseguretat tècnica i de poc reconeixement professional per part de les persones promotores.

Ara bé, les dades mostren també com la vinculació i el respecte entre professionals és el primer pas però no l'últim per a garantir els canvis necessaris en l'escolarització dels infants gitanos. **Es fa palesa la necessitat que les administracions i institucions vinculades facin un pas endavant i qüestionin des de quines lògiques i interessos estan intentant vincular a les infàncies gitanes al sistema educatiu.**



6.4. Recomanacions

1. Recomanem la utilització de criteris de diversificació i heterogeneïtat a l'hora de conformar equips de treball, tal com es fa en el cas de l'equip de promotores i promotors i extensible als equips de treball que es conformen en els centres educatius. La multiplicitat d'itineraris formatius i de trajectòries i experiències vitals possibilita poder trencar amb referents socials i culturals molt arrelats que es transmeten de manera inconscient vinculats a la conceptualització de la infància, de l'educació, dels rols que han d'assumir les dones i els homes, del paper de les famílies, de l'edat, dels espais reservats a la espiritualitat, a la comunitat, etc.

2. Recomanem un acompanyament intensiu de la persona promotora al llarg del primer curs d'incorporació laboral. Aquest acompanyament hauria de ser competència, en primera instància, de les coordinacions (tant de la Fundació Pere Closa com del CEB) per a després prendre el relleu les direccions dels centres educatius. Un acompanyament que hauria d'incloure també una formació específica.

3. Recomanem la incorporació d'un model de treball consensuat entre les coordinacions de la Fundació Pere Closa i les del CEB que permeti establir, per una banda, criteris transparents i coherents pel que fa a les jornades laborals i l'assignació de centres educatius així com a l'encàrrec que han d'assumir les persones referents als centres.

4. I, per una altra, un model que permeti definir què és, quines funcions té i quines tasques pot realitzar una persona promotora als centres educatius en funció de la seva jornada laboral, evitant així desencontres entre professionals, duplicitat i/o limitació de tasques, dificultats d'accés a les famílies, etc. Cal, per tant una prioritització i concreció dels objectius del servei i dels objectius que podrà assolir la persona promotora en funció de la seva jornada laboral i dels centres assignats. Això permetrà, per tant, una major coherència entre funcions, àmbits de treball i accions a desenvolupar.

5. En aquest sentit, recomanem definir aquestes funcions i tasques diferenciant etapes educatives i establint mecanisme de coordinació entre persones promotores, entre persones promotores i centres, i entre centres educatius dins d'un mateix territori.

6. Recomanem revisar les denominacions de tots els territoris de treball. Els criteris que actualment s'utilitzen per part de l'equip de persones promotores i el CEB difereixen.

7. Recomanem escoltar activament i comprendre les múltiples tasques que realitzen les persones promotores, per definir-les més significativament, així com les múltiples relacions professionals que aquestes impliquen a l'hora de donar comptes de la feina realitzada per part de l'equip de persones promotores. En aquest sentit instem al CEB i a la FPC a qüestionar el què i el com es quantifiquen les tasques que realitzen les persones promotores i per a què serveixen aquestes quantificacions.



8. Recomanem mantenir i reforçar el treball que les persones promotores realitzen amb les famílies fora dels centres educatius, molt especialment amb les mares. I la generació d'espais de treball compartits, dintre i fora de l'escola, entre les persones promotores, entre les persones promotores i la resta de professionals, que permetin incorporar els sabers que adquireixen les persones promotores en aquestes relacions a l'hora de dissenyar propostes educatives als centres educatius.

9. Recomanem incorporar nous mecanismes de control de l'horari laboral, per exemple aplicacions de mòbil, que permetin una major mobilitat a les persones promotores i evitin interpretacions esbiaixades de les tasques que aquestes realitzen, com quan han de fer seguiments i/o acompanyament a infants i famílies fora del centre educatiu assignat aquell dia, participar de formacions i/o reunions, etc.

10. Recomanem simplificar i unificar els protocols que han de fer servir les persones promotores a l'hora d'avisar d'una absència al centre (sigui per malaltia, reunió, formació etc.), adaptant-los als que ja es fan servir entre els professionals del CEB i/o dels centres educatius.

11. Recomanem revisar i millorar les activitats catalogades per a treballar l'absentisme, l'èxit escolar i la cultura gitana, tant pel que fa als seus plantejaments com als seus continguts.

12. Recomanem revisar el tipus de suport que actualment s'ofereix a l'equip de persones promotores per part de la Fundació Pere Closa i el CEB. Recomanem un suport tècnic que permeti, d'acord amb el que s'espera d'aquesta figura professional, una formació teòrica més especialitzada i una formació instrumental vinculada a les gestió dels processos de treball a desenvolupar.

13. Es recomana revisar el període i el tipus de contractació de les persones promotores. Com a part dels equips de cada centre, caldria unificar criteris i adscripcions laborals per tal de no generar "classes" entre els professionals de qualsevol centre educatiu. Si volem que les persones promotores siguin reconegudes com a professionals caldrà vetllar pel seu reconeixement oficial. Si volem incorporar la cultura gitana als centres com a part dels patrimonis culturals que aquesta ofereix per a que els infants i les famílies gitanes se sentin interpel·lades, caldrà garantir també el paper de les persones promotores a l'hora de dissenyar amb la resta de professionals dels centres educatius, els seus projectes educatius, la concreció de les competències per cicles.... i això no pot fer-se si la presència al centre es limita a un o dos dies a la setmana, i finalitza el 30 de juny.

14. Recomanem modificar dràsticament el focus d'atenció del Servei de Promoció Socioeducativa, per tal de documentar el que sí es resol en tots els àmbits de l'escolarització de l'alumnat gitano i per posar en valor les accions que es duen a terme en l'àmbit de les relacions personals amb infants, joves i famílies gitanes. I sistematitzar comparatives.

15. Recomanem prendre la descripció, i no l'elaboració de llistats o recomptes, com a procediment per accedir a la comprensió del que fem *nosaltres*, en primer terme, i després del que fan els *altres*. Descriure exigeix concretar al màxim qualsevol tema que es tracti, cas que preocupi o situació que es



vulgui millorar. Descriure i concretar amb detall el que preocupa o el que es proposa, és un primer i important pas endavant per a l'entesa.

16. Recomanem realitzar un treball de formació i reflexió a mig i llarg termini de les persones promotores i les persones dels centres educatius vinculats. Un treball que permeti, atenent a les realitats específiques de cada territori, analitzar les lògiques de poder que les expliquen. Aquest tipus de treball podria, per una banda, impulsar el treball en equip i en xarxa recolzat; reforçar les relacions de confiança i respecte entre tots els professionals implicats; poder plantejar, discutir, acordar i negociar el disseny i posada en marxa d'accions educatives vinculades a l'escolarització de l'alumnat, gitano i no gitano, a cadascun dels territoris

(...) el resultado parcial y provisional del esfuerzo colectivo por alejarse en mayor o menor medida de las certidumbres aprendidas; de la voluntad compartida de extrañarse de lo que nos es familiar y de familiarizarse con lo extraño; del deseo de abrirse a formas y modalidades de reflexión que, en la medida en que se quieren apegadas a la acción y la pasión, a lo vivido, se saben y se sienten relativas y, por lo tanto, extrañas a esos grises cielos de las esencias y verdades, a esos aburridos paraísos de las convicciones de todo tipo (Santamaría i González Placer, 2003: 9).



7. BIBLIOGRAFIA I DOCUMENTACIÓ

7.1. Bibliografia citada i referida

- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona: El Roure.
- Betrián, E. et al. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 5-24.
- Bretones, E. (2020). L'Antropologia i la variabilitat de les cultures humanes. Barcelona: UOC.
- (2015). Espacios de sentido compartido: participación escolar y corresponsabilidad familiar. Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos, 32, 10-21.
 - (2014b). Un viaje a las Trobiand. J. Solé, A. Pié. (Coords). Escenas de Educación Social. Barcelona: UOC.
 - (2014a). Familias y educación social. Un encuentro necesario. Barcelona: UOC.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, 14(1), 61-71.
- Cohen, L. i Manion, L. (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Denzin, N.K. (1970). Sociological Methods. A Sourcebook. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- DeVos, G. (1980). Antropología psicológica. Barcelona: Anagrama.
- Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Revista Digital Universitària, 10(8), art. 53.
- Evans-Pritchard, E.E. (1977 [1940]). Los nuer. Barcelona: Anagrama.
- Filigrana, P. (2020). El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista. Madrid: Akal.
- Glaser, B.G. i Strauss, A. (1967) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Giroux, H. (1990 [1988]). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Paidós Educación, MEC.
- González Echevarría, A. (1987). La construcción teórica en antropología. Barcelona: Anthropos.
- González Placer, F. y Santamaría, E. (2003 [1998]). Introducción. E. Santamaría y F. González Placer (Coords.). Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural. Barcelona: Virus editorial, 7-11.
- Krippendorff, K. (1990 [1980]). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Laparra, M. i Pérez Eransus, B. (Coords.) (2010). El primer impacto de la crisis en la cohesión social en España. Madrid: FOESSA.
- Laparra, M. i Pérez Eransus, B. (2008). Exclusión Social en España: Un espacio diverso y disperso en intensa transformación. Madrid: FOESSA.
- Maalouf, A. (1999 [1998]). Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat. Barcelona: La Campana.
- Mallart, Ll. (1996 [1992]). Soy hijo de los Evuzok. La vida de un antropólogo en el Camerún. Barcelona: Ariel.
- Molina, L. (1986). La construcción de la personalidad durante los primeros años de vida, Butlletí dels Mestres, 201, 19-25.

- Ogbu, J.U. (1993 [1981]) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple" en Velasco Maíllo, H., García Castaño, F.J., Díaz de Rada, A. (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El lugar de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 145-174.
- Okuda, M. i Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Santamaría, E. y González Placer, F. (Coords.) (2003 [1998]). *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus editorial.
- San Román, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid-Bellaterra: Tecnos i UAB.
- San Román, T. (coord) et al. (2001). *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Bellaterra: Publicacions de Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schön, D.A. (1998 [1983]). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona/Madrid: Paidós/M.E.C.
- Serrano, S. (2004). *L'instint de la seducció*. Barcelona: Ara Llibres.
- Soto, P. (2020). *Creer y aprender, mientras tanto. El dominio teórico y etnográfico de una Antropología Sociocultural de la Educación*. Barcelona-Manresa: Bellaterra-Tigre de Paper (en edició).
- (2014). ¿Dónde está la educación? La dimensión educativa de la cultura en las etnografías no específicamente educativas. Una propuesta de análisis. A. Díaz de Rada. (comp.) *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. Madrid: Traficantes de Sueños, 115-121.
 - (2011). Intersecciones entre la antropología de la educación y la antropología del parentesco: una primera aproximación, en Jordi Grau, Dan Rodríguez y Hugo Valenzuela (Eds.) *ParentescoS. Modelos culturales de reproducción*. Barcelona: PPU, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A, 87-110.
 - (2010 [2000]). *Desencontres a l'escola, encontres a la cultura. Els docents com a subjectes culturals i la transformació de les relacions sòcioeducatives*. Edició digital TDX. <http://hdl.handle.net/10803/32187> Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
 - (2002). *Tejer la paz: docentes, alumnado y familias en tanto que sujetos culturales*, a Aurora González Echevarría y José Luis Molina (Coords.) *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB. Homenaje a Ramón Valdés del Toro*. Bellaterra: Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, 355-367.
 - (1999). *Explorant les possibilitats transformatives de la pràctica educativa: el coneixement antropològic aplicat a la formació de Mestres*, *Educació*, (24), 131-155.
- Soto, P. y Leganés, A. (2001). *Professors i professors amb alumnat d'altres cultures i grups minoritaris. Idees, problemes i expectatives per a un debat*, *Guix, Elements d'Acció Educativa*, (271), 57-60.
- Soto, P. y Tovías, S. (1997). *Entre la certeza y la duda*. *Cuadernos de Pedagogía*, (264), 67-73.
- Spindler, G.D. (1993 [1987]). *La transmisión de la cultura*. H.M. Velasco Maíllo, F.J. García Castaño y Á. Díaz de Rada. (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 205-242.
- Spindler, G.D., Spindler, L. (1994) *Pathways to Cultural Awareness. Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Taylor, S.J. i Bogdan, R. (1984). *El trabajo con los datos: Análisis de los datos en la investigación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 152-176.
- Todorov, T. (2008 [1995]). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Madrid: Taurus.
- Wolcott, H.F. (1987 [1982]). *The Anthropology of Learning*. G.D. Spindler (ed.). *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Illinois: Waveland Press, 26.52.



7.2. Documentació consultada

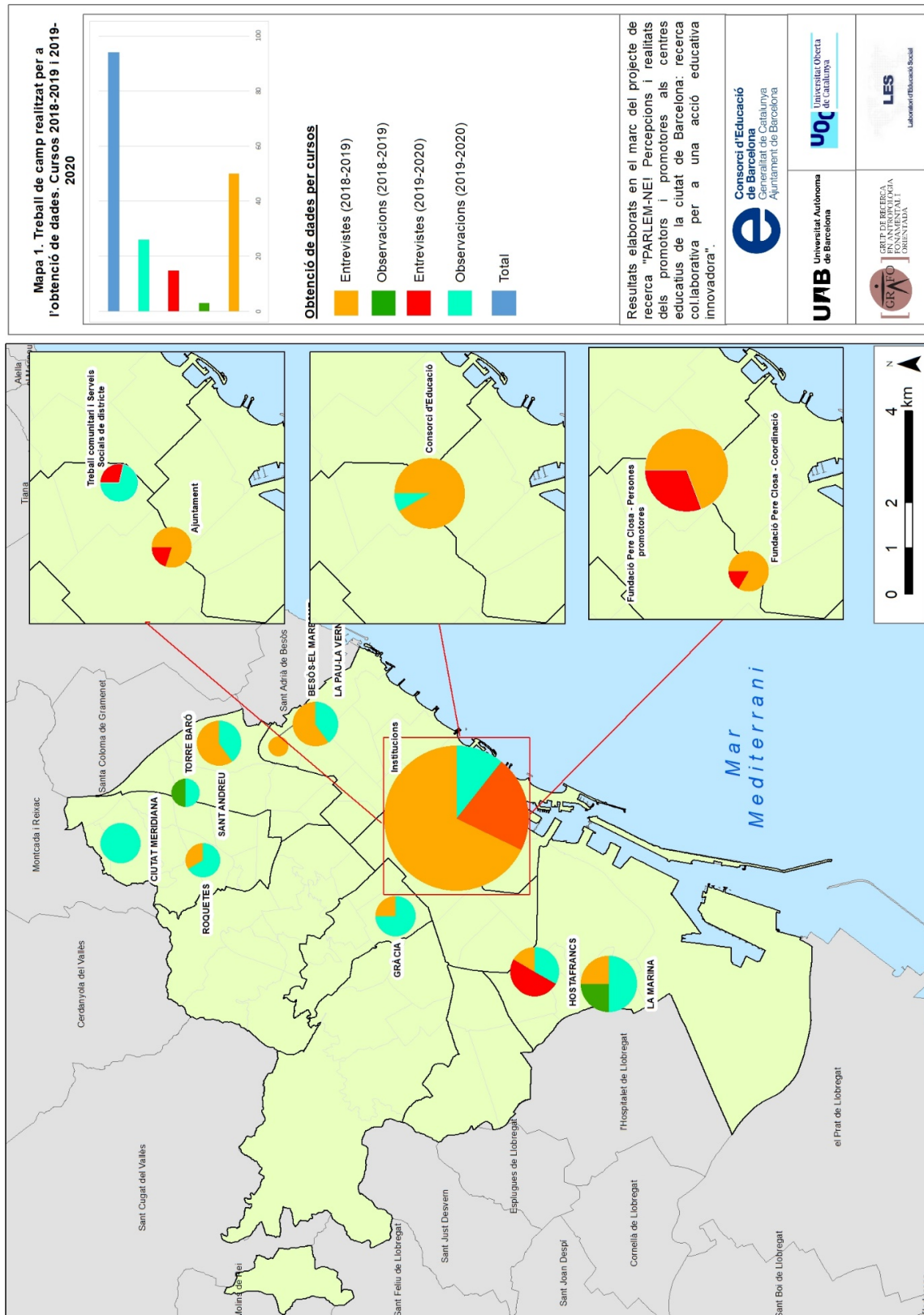
- Ajuntament de Barcelona. (2017). *Programa BCN Interculturalitat. Accions per a la convivència intercultural i la cohesió social en una ciutat diversa*. Barcelona: Àrea de Drets de Ciutadania, Participació i Transparència. Programa BCN Interculturalitat.
- Ajuntament de Barcelona. (2015). *Estratègia local amb el poble gitano de Barcelona*. Barcelona: Drets de Ciutadania i Diversitat, Ajuntament de Barcelona.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2013). *Percepción de la discriminación en España. Estudio 3000*. Madrid: CIS.
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2017). *Plec prescripcions tècniques del Servei de Promoció Socioeducativa del poble gitano per al curs 2017-2018*. Barcelona: CEB.
- (2012). *Pla integral de millora de l'escolarització i tractament de l'absentisme escolar de Barcelona*. Barcelona: CEB.
- Fundació Privada Pere Closa. (2019). *Informe del projecte promoció escolar a la ciutat de Barcelona. Memòria bianual cursos 2017-18 i 2018-19*. Barcelona: FPC.
- *Memòria promoció escolar. Territori La Marina-Sants- Montjuïc. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Hostafrancs-Sants- Montjuïc. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Gràcia. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Ciutat Meridiana. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Roquetes. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Torre Baró. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Sant Andreu. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori Besòs-El Maresme. Setembre 2018-juny 2019*.
- *Memòria promoció escolar. Territori La Pau-La Verneda. Setembre 2018-juny 2019*.
- Fundación Secretariado Gitano. (2016). *Discriminación y comunidad gitana. Informe Anual*. Madrid: FSG.
- Generalitat de Catalunya. (2018). *Pla Integral del Poble Gitano a Catalunya. 2017-2020*. Barcelona: Direcció General d'Acció Cívica i Comunitària. Departament de Treball, Afers Socials i Famílies.
- Laparra, M. (2011). *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

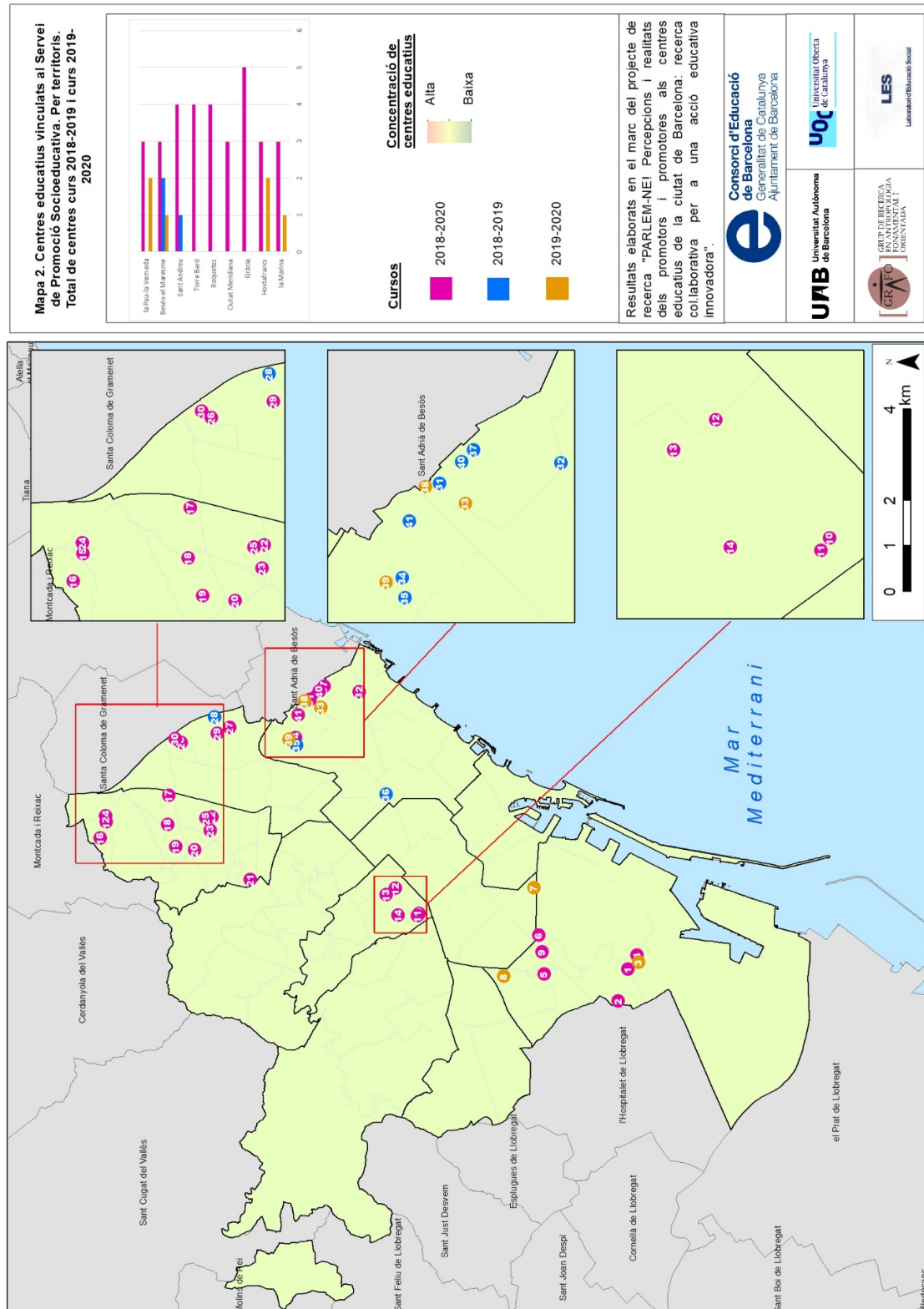


8. ANNEXES

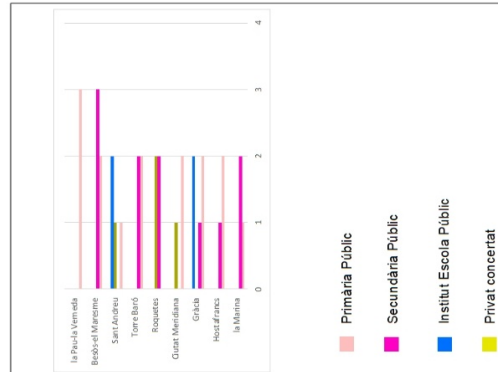


ANNEX I. Cartografia.





Mapa 3. Centres educatius vinculats al Servei de Promoció Socioeducativa, per etapes educatives, tipologia i titularitat dels centres. Per territoris. Curs 2018-2019



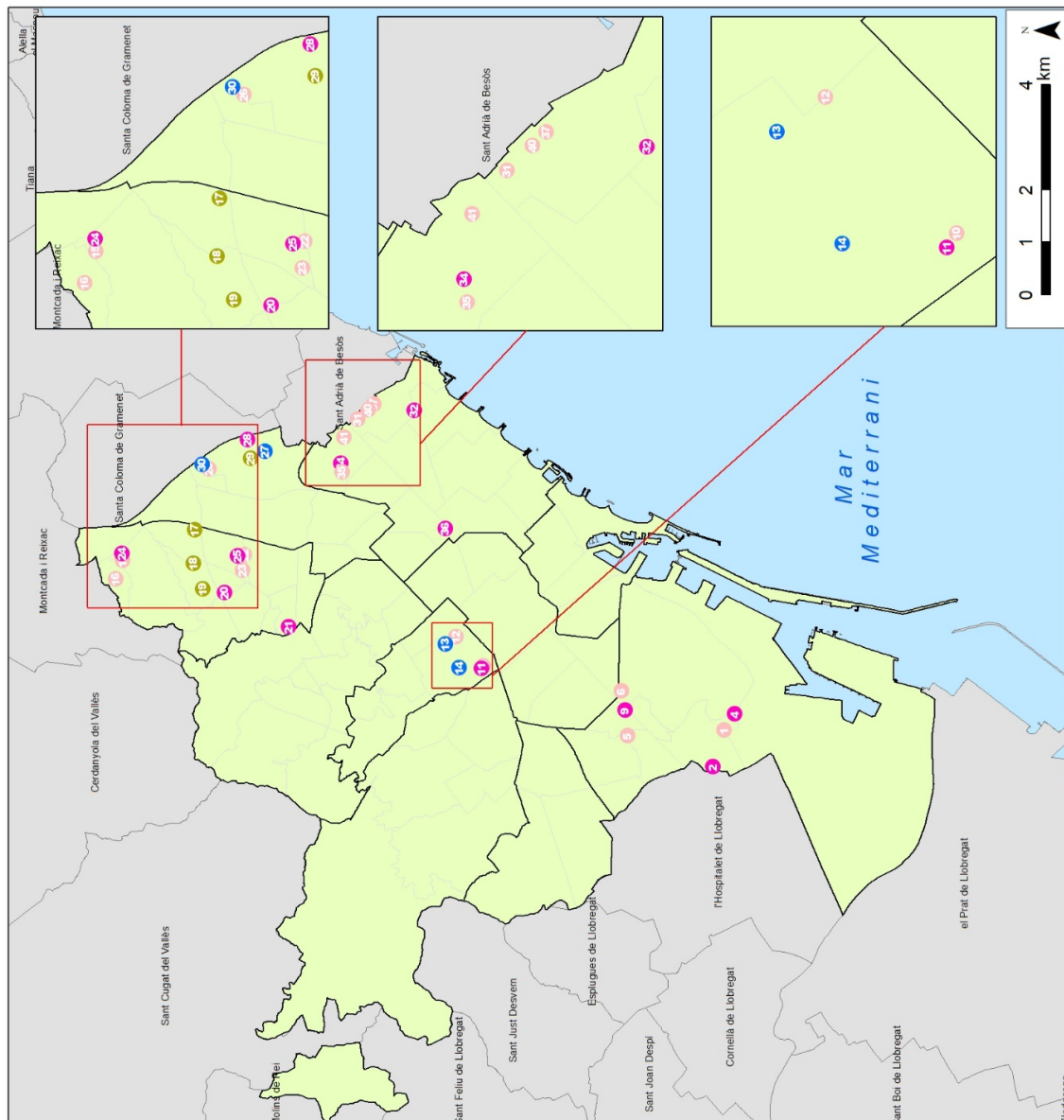
Resultats elaborats en el marc del projecte de recerca "PARLEM-NE! Percepcions i realitats dels promotors i promotores als centres educatius de la ciutat de Barcelona: recerca col·laborativa per a una acció educativa innovadora".

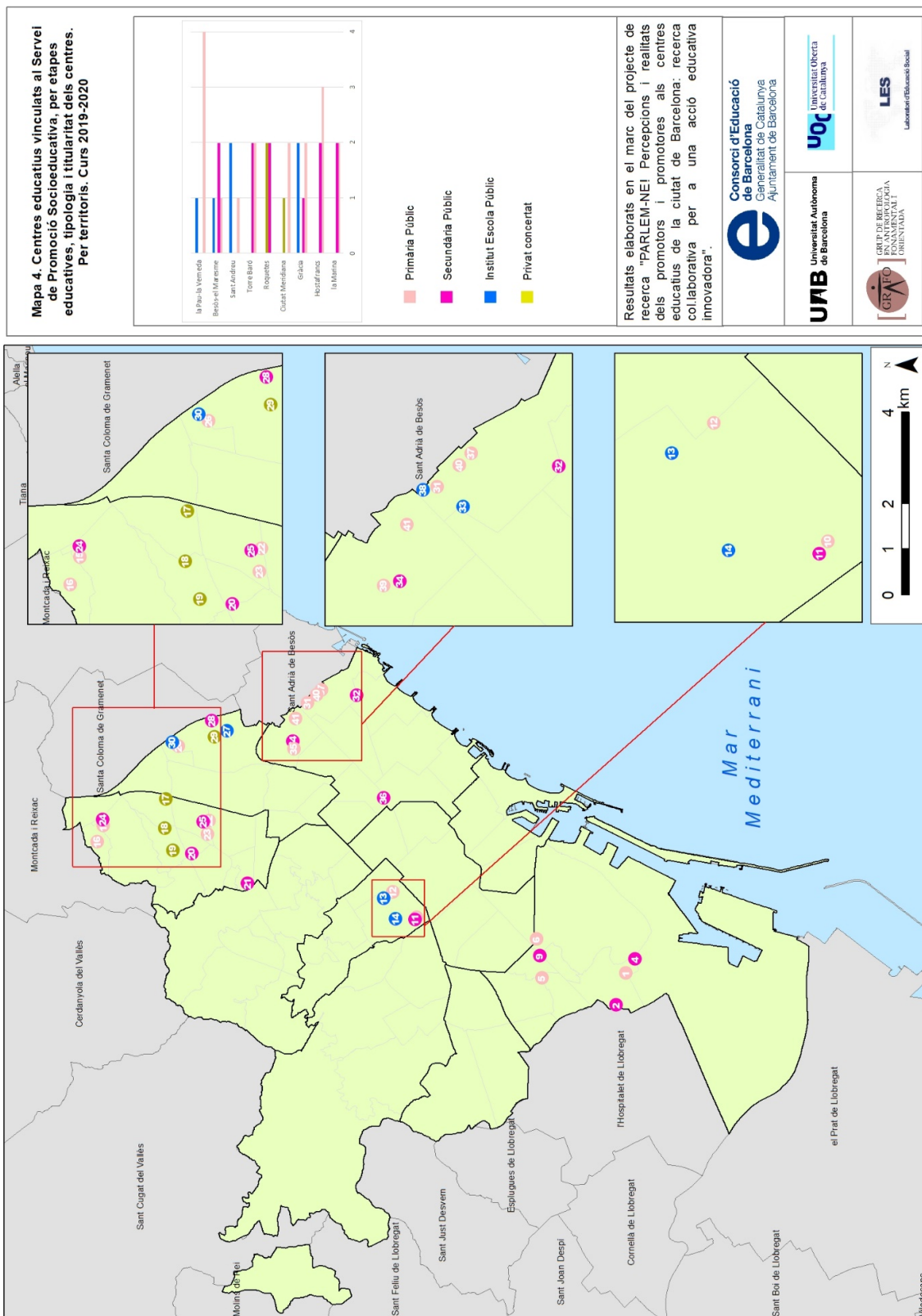
Consorci d'Educació de Barcelona
Generalitat de Catalunya
Ajuntament de Barcelona

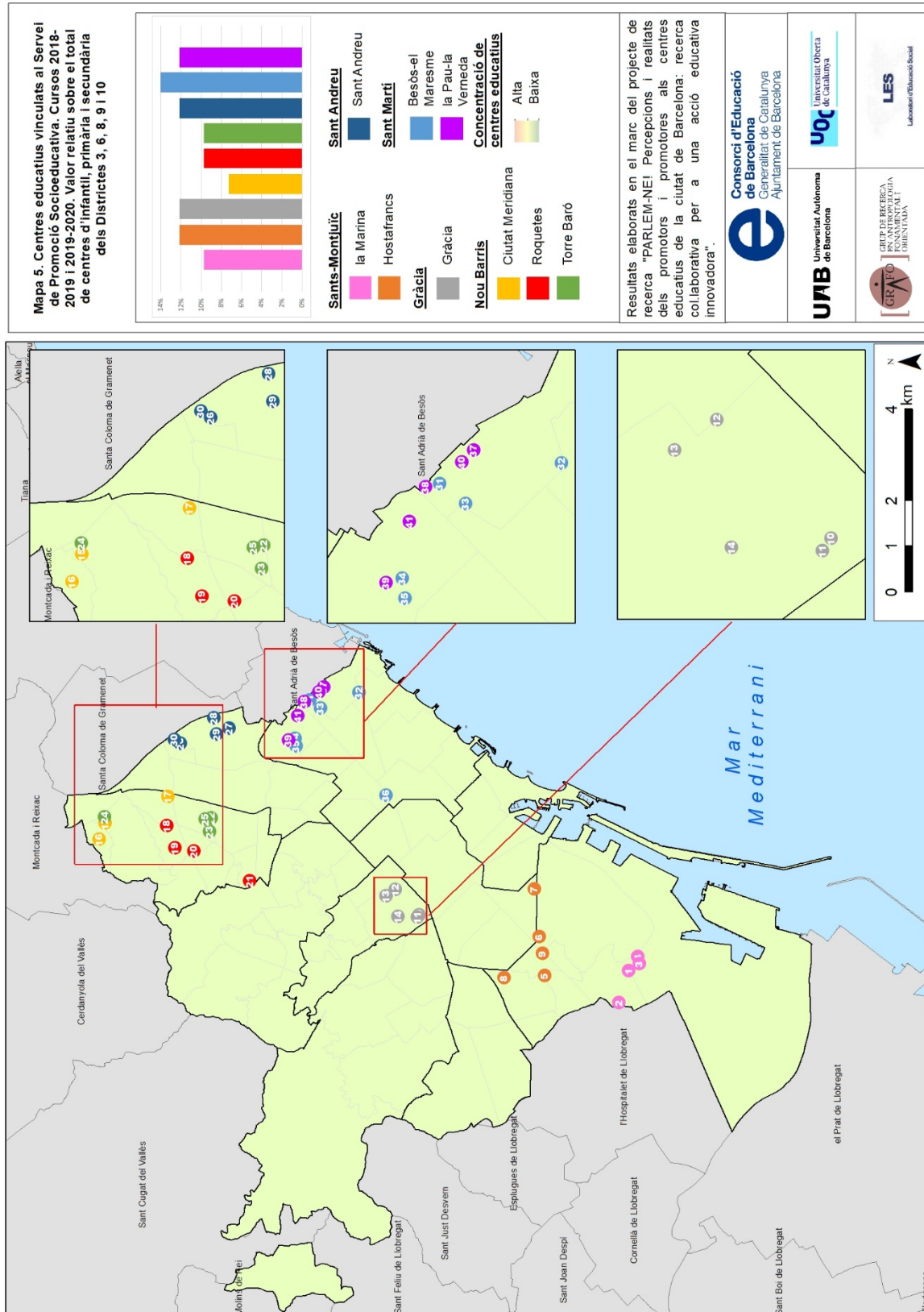
UAB Universitat Autònoma de Barcelona

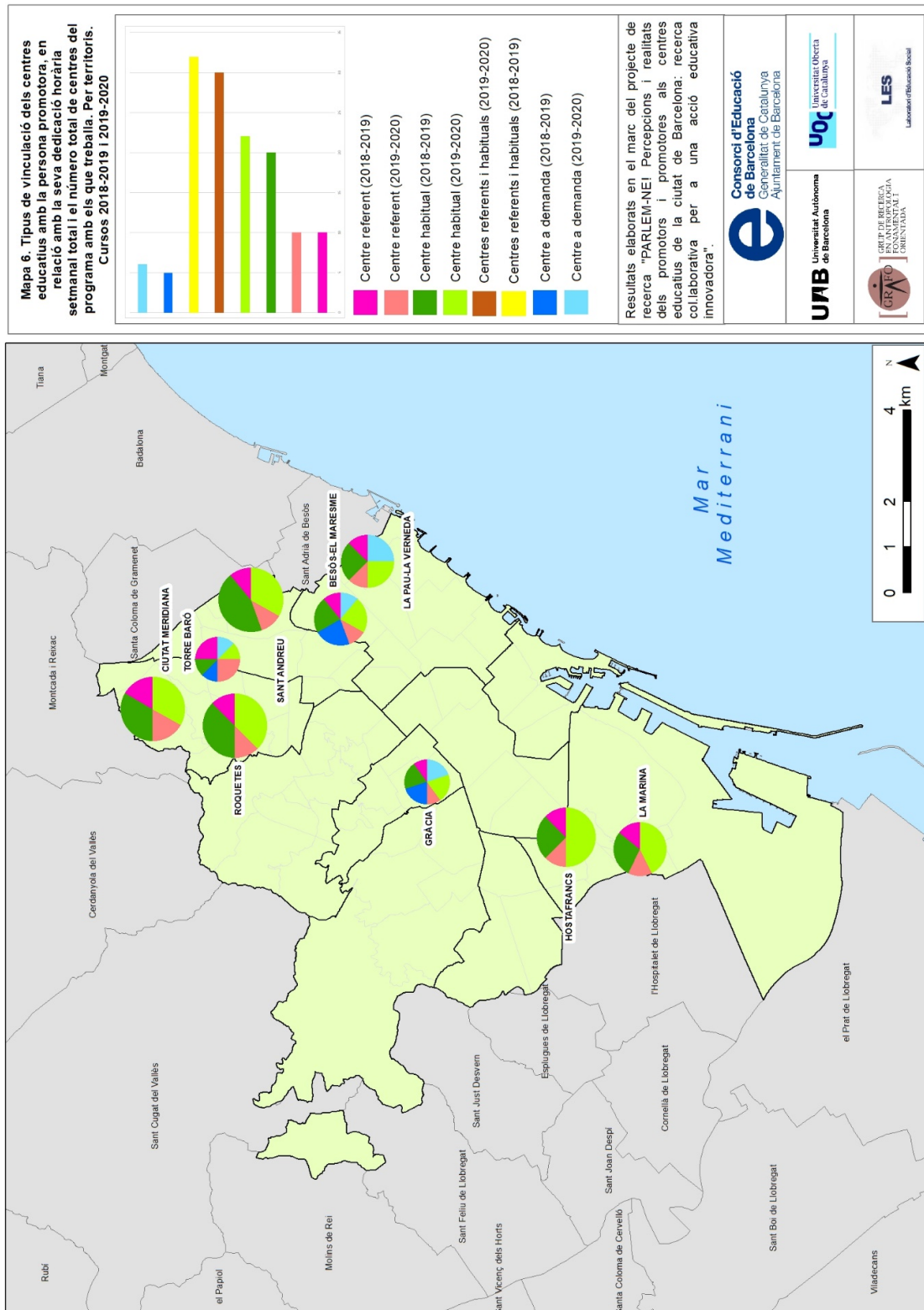
UOC Universitat Oberta de Catalunya

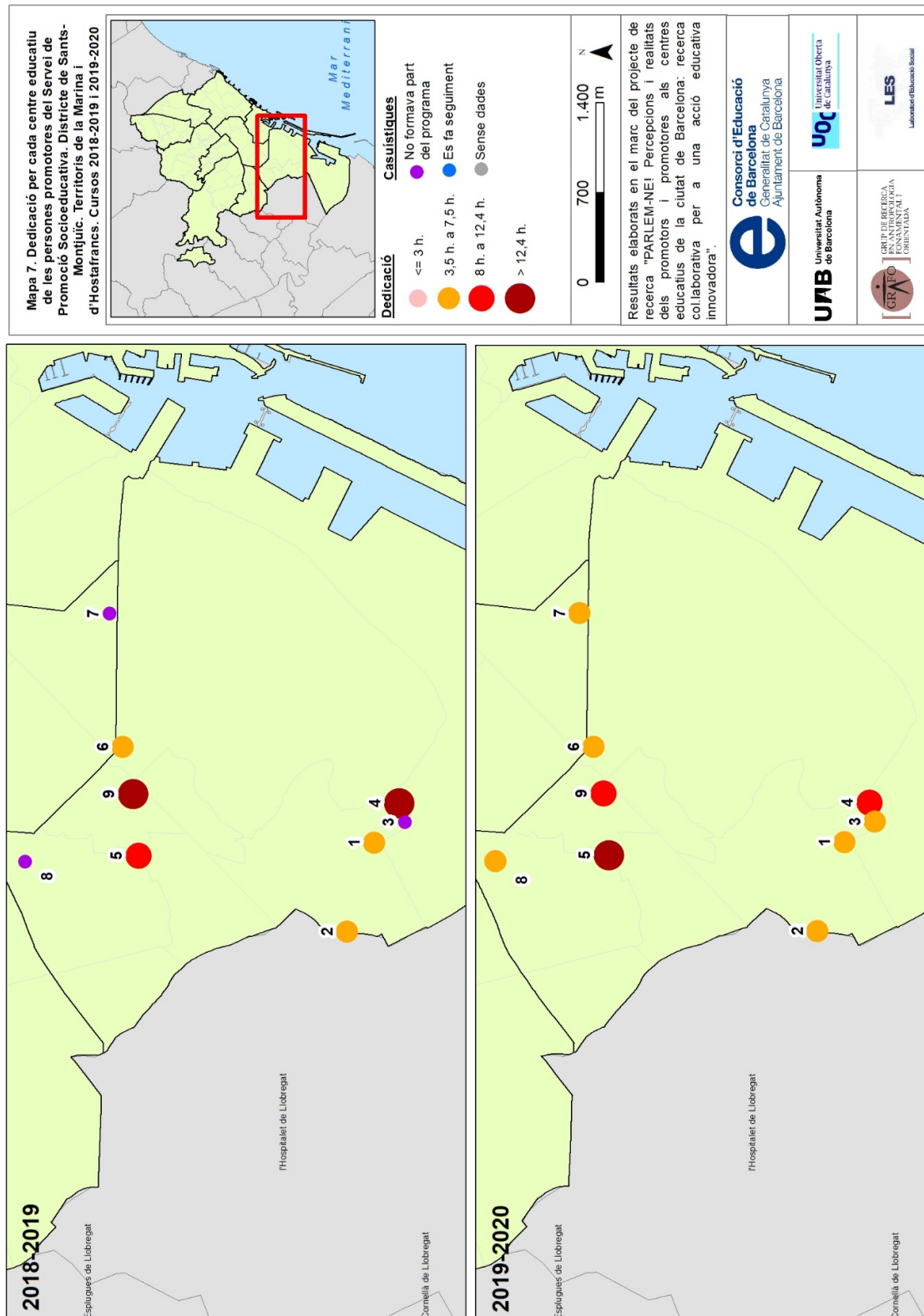
LES Institut de Recerca en Antropologia Social i Orientada

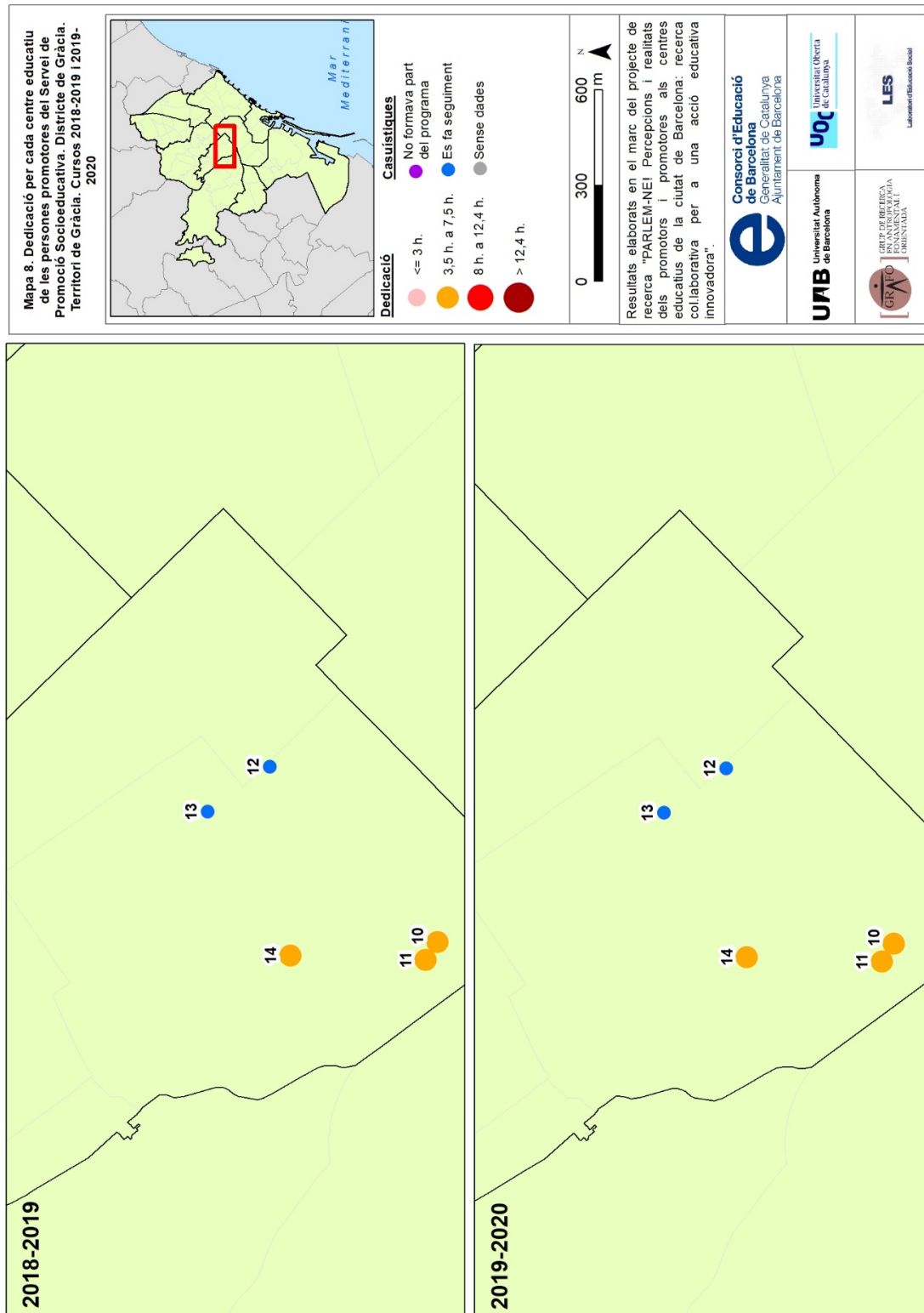


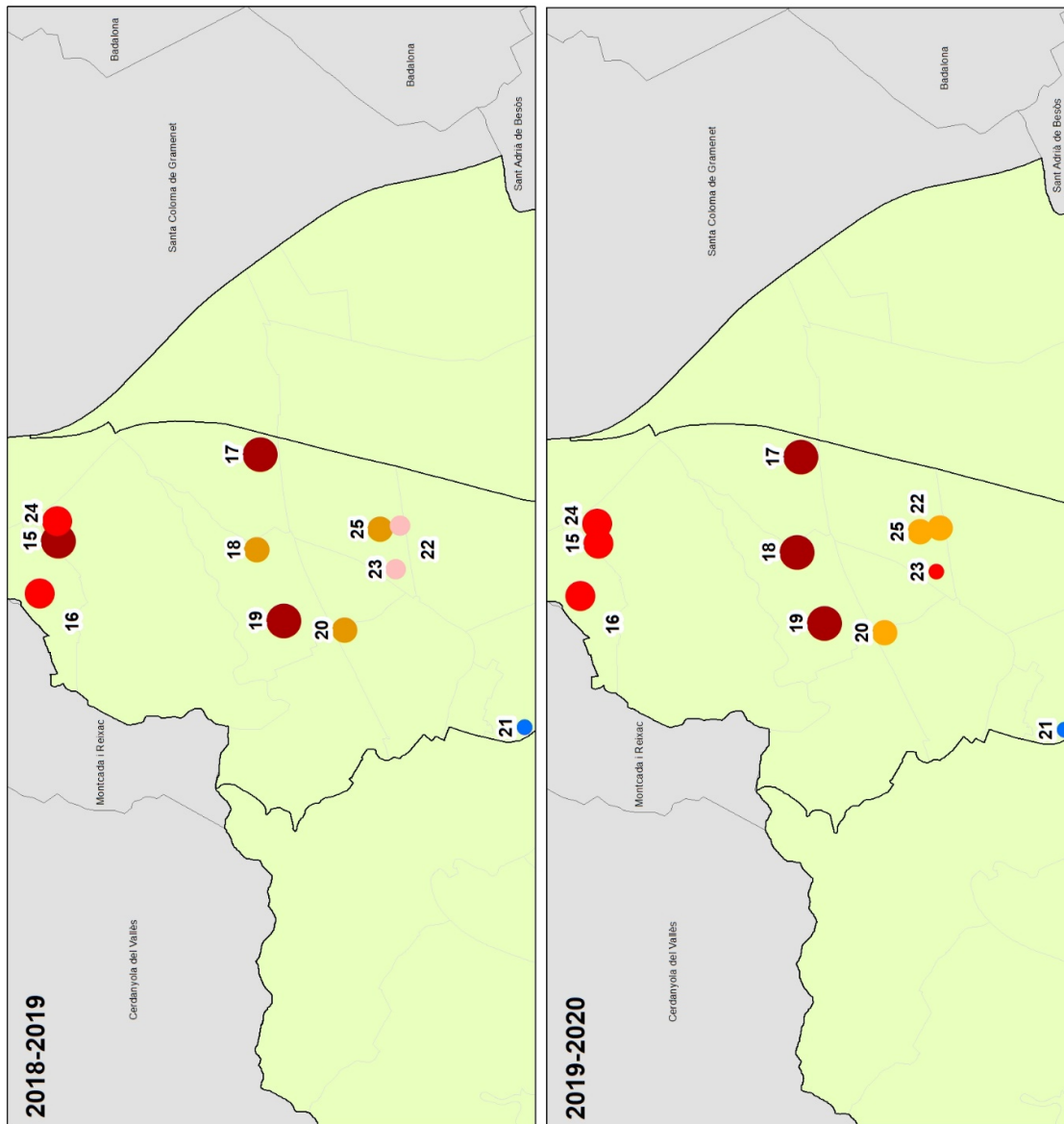
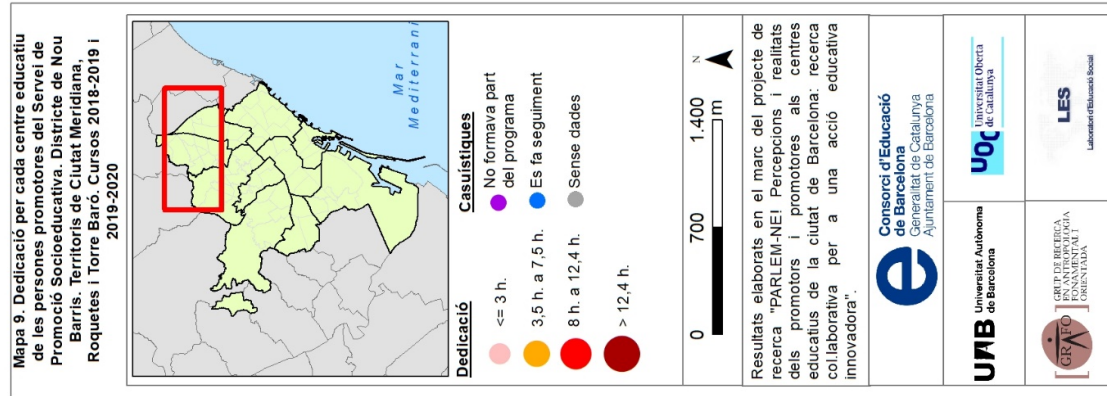


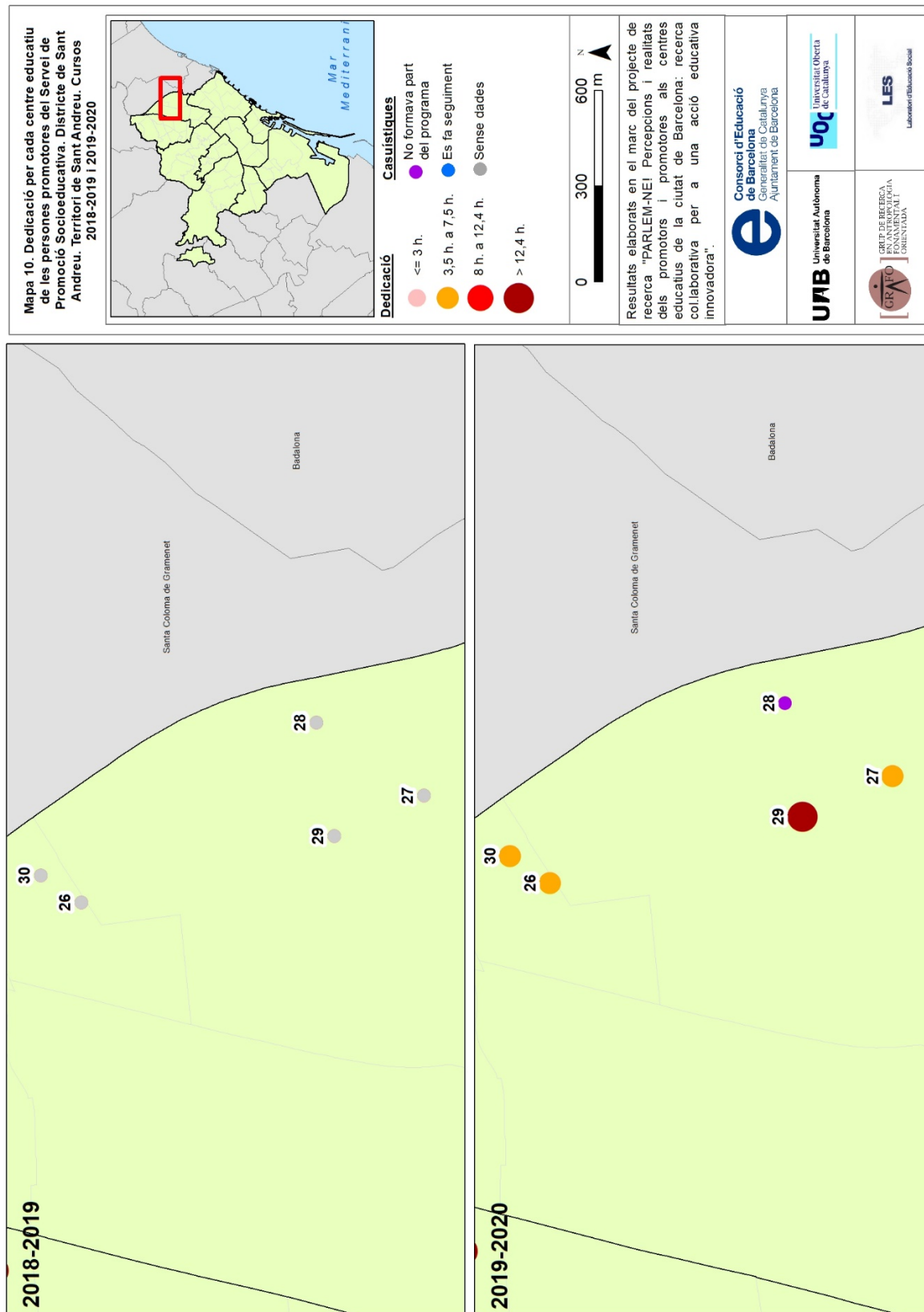


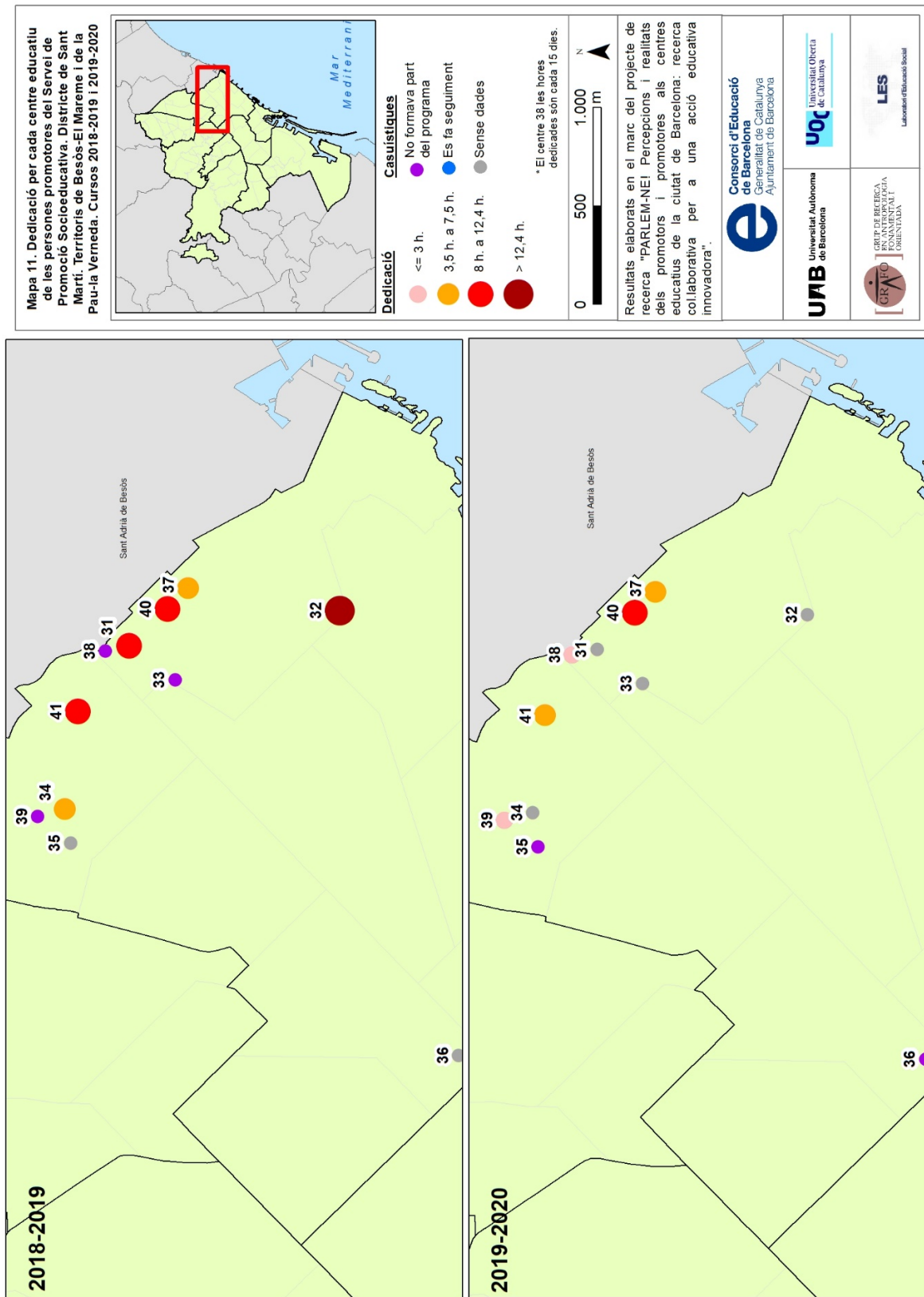


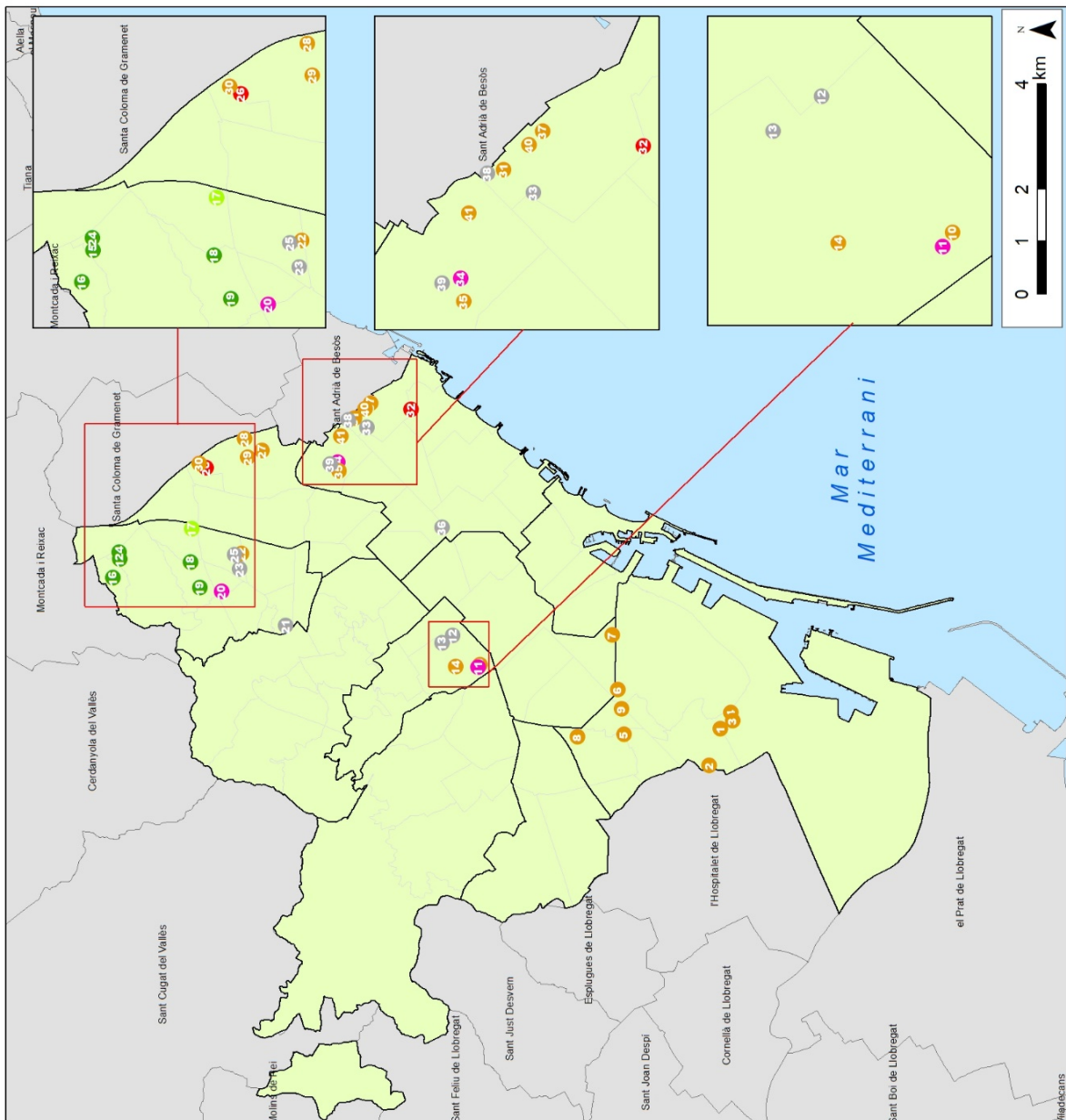
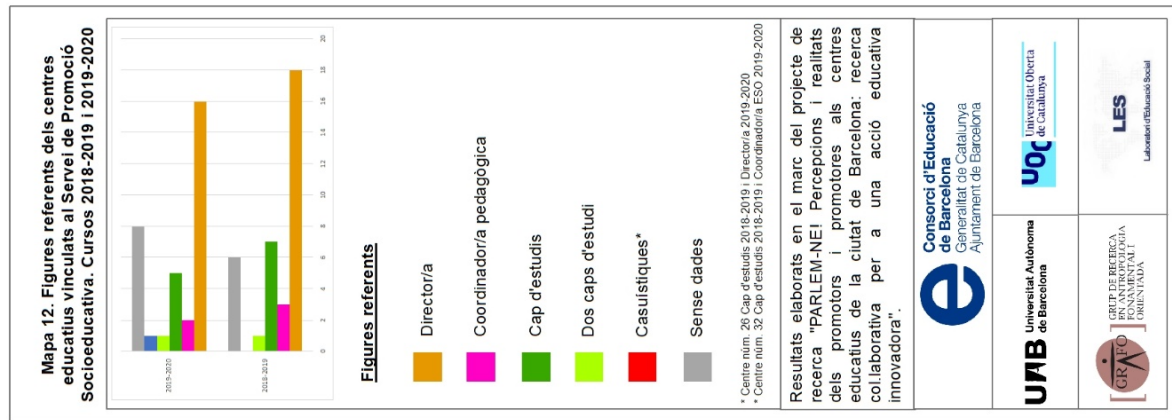




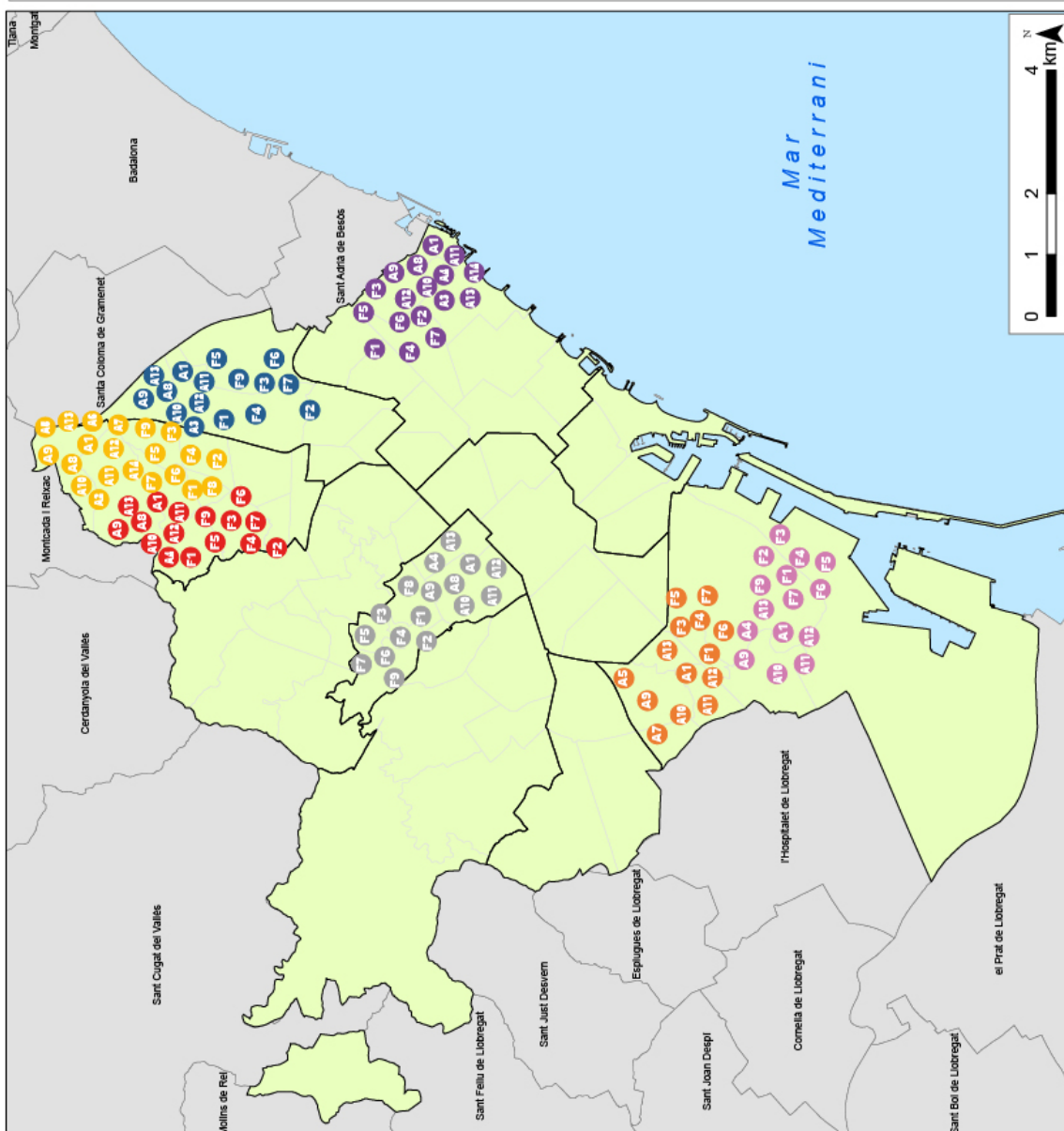
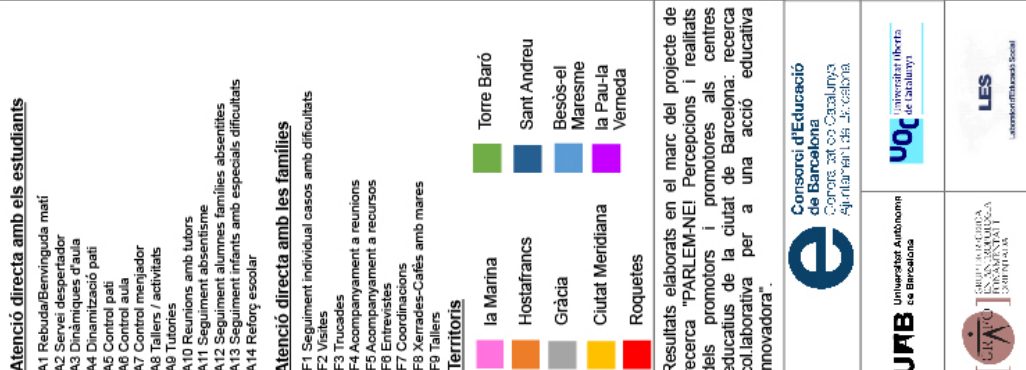




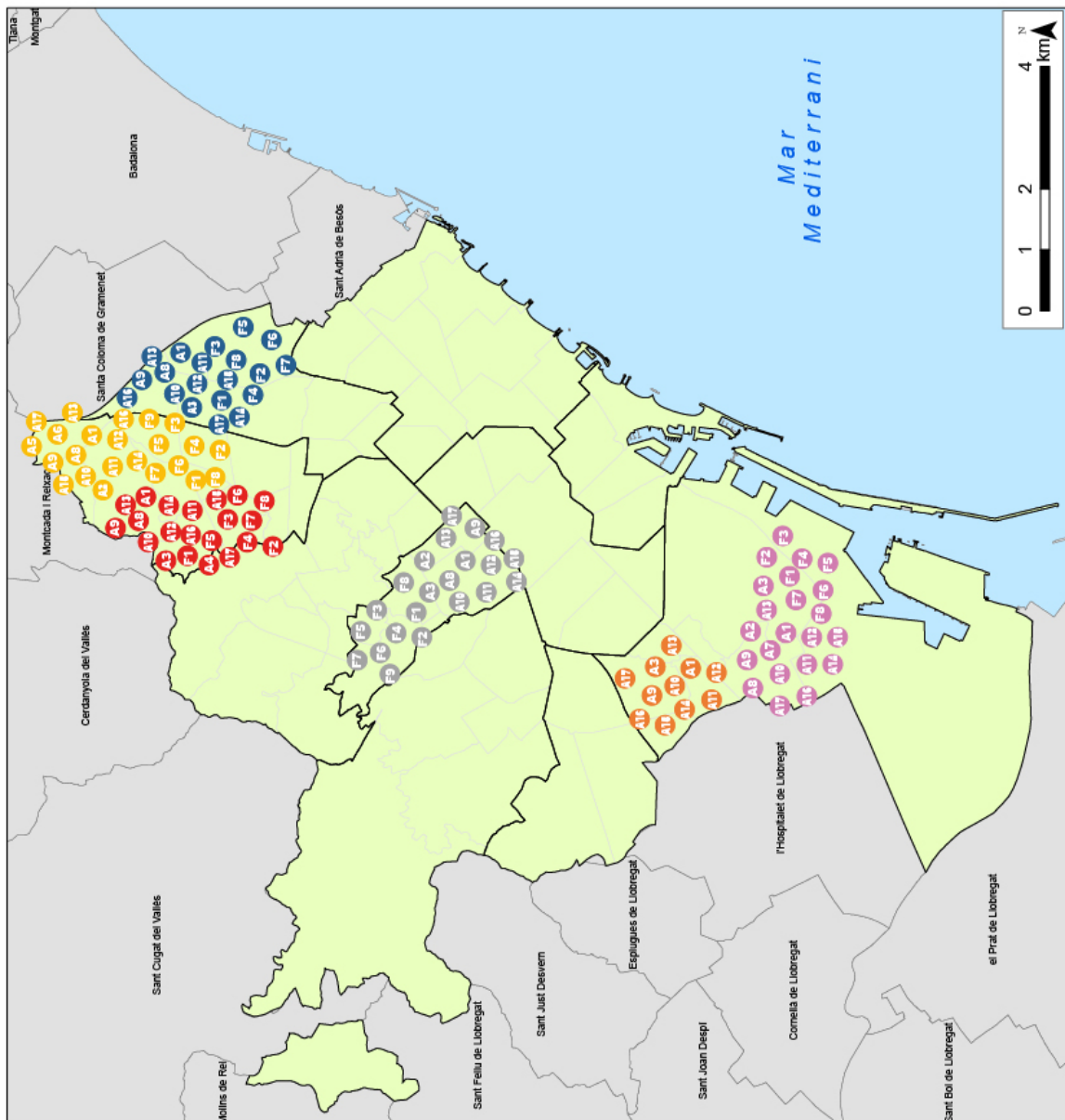


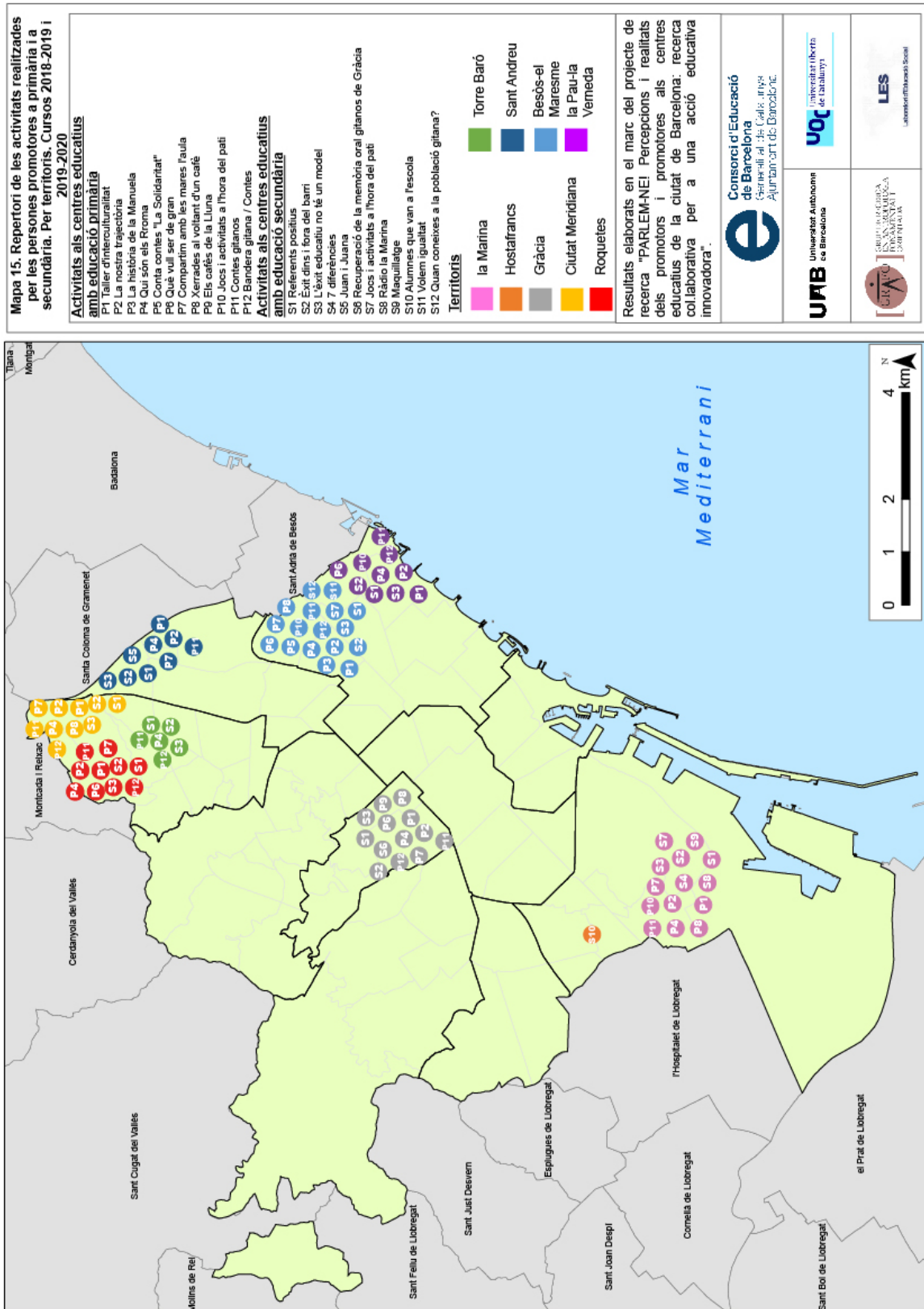


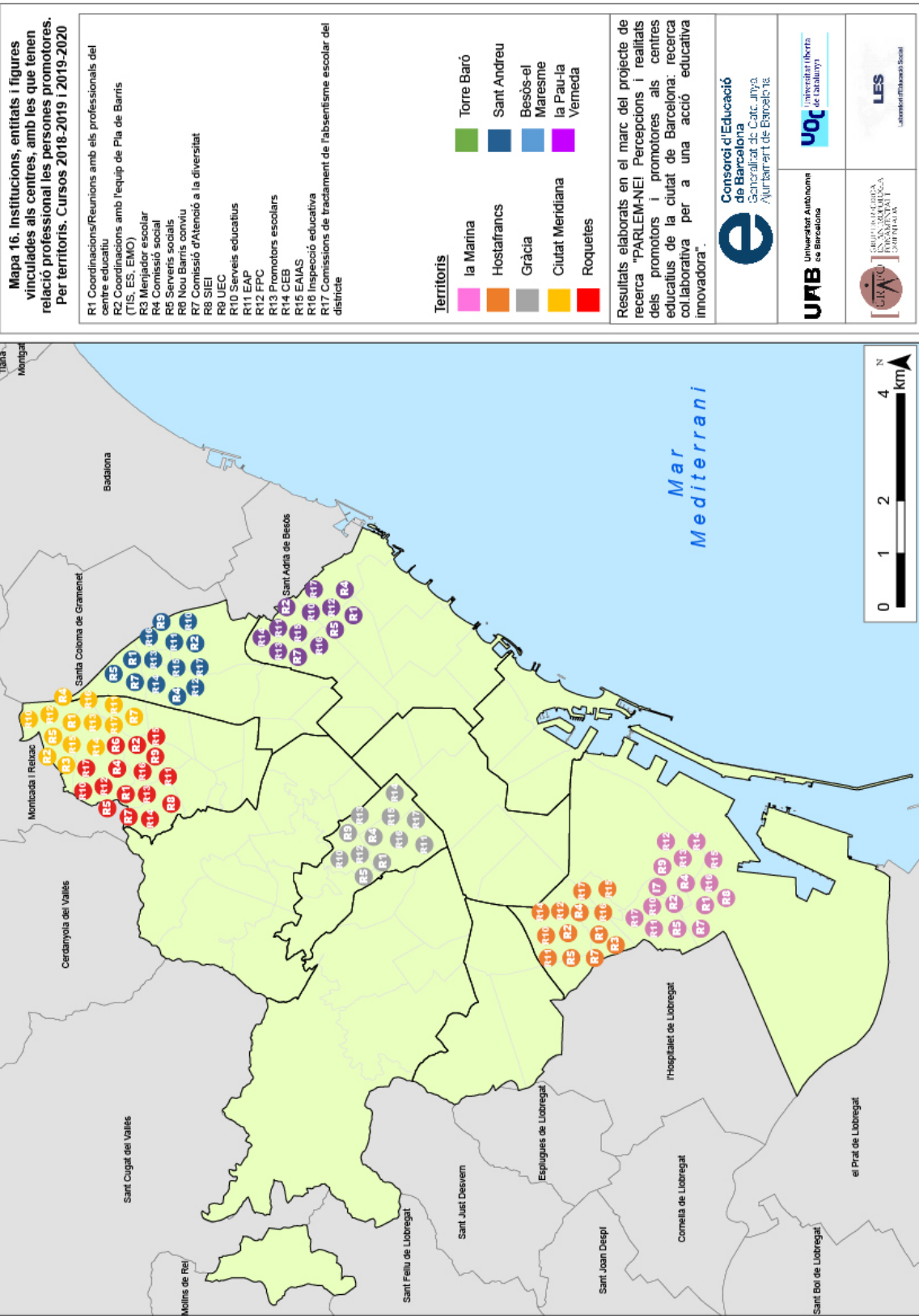
Mapa 13. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació primària. Per territoris.
Curs 2018-2019



Mapa 14. Tasques d'atenció directa a alumnat i famílies d'educació secundària. Per territoris. Curs 2019-2020









ANNEX II. Fitxa etnogràfica persones promotores.



Fitxa etnogràfica persones promotores. Versió 5.

NOM DEL PROMOTOR-PROMOTORA:
CURS:

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. DEDICACIONS TERRITORIALS	1.1. Nom complet del districte territorial	
	1.2. Nom complet dels barris sociològics	1.2.X... Numerar-los o identificar-los diferenciadament
	1.3. Nom complet i sobrenom del promotor/a	
	1.4. Nom complet i adreça de tots els centres del districte territorial – barris sociològics	1.4.1. Centres d'Infantil i Primària públics
		1.4.2. Centres d'infantil i Primària concertats
		1.4.3. Centres d'Educació Secundària públics
		1.4.4. Centres d'Educació Secundària concertats
		1.4.5. Instituts-Escola
		1.4.6. Centres concertats de Primària i Secundària
	1.5. Identificació dels centres amb alumnat gitano -color-	
	1.6. Identificació dels centres vinculats al promotor -color-	1.6.1. Centre referent
		1.6.1.1. Persona referent -càrrec i nom complet-
		1.6.2. Centres amb relació estable
		1.6.2.1. Persona referent -càrrec i nom complet-
		1.6.3. Centres amb relació puntual
		1.6.3.1. Persona referent -càrrec i nom complet-
	1.7. Hores de dedicació reals totals del promotor/a	1.7.X... Dedicació a CADA centre, hores i dies de la setmana

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
2. PERFILS	2.1. Gènere	
	2.2. Edat (any de naixement –calcular-lo)	
	2.3. Formació – titulació superior	2.3.1. Escoles on ha estat escolaritzat, identificar centre i barri
	2.4. Altres feines o experiència professional	
	2.5. Barri – Districte de treball com a promotor	2.5.X... si n'hi ha més d'un, enumerar, identificar
	2.6. Barri – Districte de residència	2.6.X... anterior i actual
	2.7. Vincles amb la comunitat on fa de promotor	2.7.X... amb alumnat i o famílies que segueix
	2.8. Vincles amb els membres de l'equip Pere Closa	2.8.X... especificar tipus si n'hi ha més d'un i numerar diferenciadament
	2.9. Vincles amb associacions o esglésies del poble gitano	2.9.1. Quines, des de quan, rol...
	2.10. Capacitat d'influir – impacte que genera	
	2.11. Si té fills o filles	



	2.12. Escolarització de fills i filles	2.11.1. Motivacions i expectatives de futur envers els fills-es
	2.13. Predisposició per la col·laboració en la recerca	

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
3. ACCIONS I TASQUES	3.0. Tasques i accions del contracte i del Plec	3.0.1. Quines tasques i accions s'esperen del promotor-a
		3.0.2. Amb quins objectius es relacionen explícitament
		3.0.3. Aspectes obviats o omissions
	3.1. Atenció Directa Alumnat gitano (x centre)	3.1.1. Número d'alumnes -idealment edats o curs-
		3.1.2. Tipus d'atenció que realitza
		3.1.3. Aspectes a destacar, que funcionen
		3.1.4. Aspectes a destacar, que cal millorar
	3.2. Atenció Directa Famílies gitanes (x centre)	3.2.1. Número de famílies
		3.2.2. Número de persones que compon la família
		3.2.3. Relació amb l'alumnat atès
		3.2.4. Tipus d'atenció que realitza
		3.2.5. Aspectes a destacar, que funcionen
		3.2.6. Aspectes a destacar, que cal millorar
	3.3. Institucions, entitats i figures amb les que estableix relació	3.3.1. Nom de l'entitat o institució
		3.3.2. Motiu de la relació
		3.3.3. Tipus de relació
		3.3.4. Aspectes a destacar, que funcionen
		3.3.5. Aspectes a destacar, que cal millorar
	3.4. Relació i treball amb la Fundació Pere Closa	3.4.1. Tipus de relació
		3.4.2. Treball i tasques a realitzar
		3.4.3. Aspectes a destacar, que funcionen
		3.4.4. Aspectes a destacar, que cal millorar
	3.5. Relació i treball amb el Consorci	3.5.1. Tipus de relació
		3.5.2. Treball i tasques a realitzar
		3.5.3. Aspectes a destacar, que funcionen
		3.5.4. Aspectes a destacar, que cal millorar
	3.6. Coordinació i treball en Xarxa	3.6.1. Si n'hi ha, de quin tipus és
		3.6.2. Aspectes que funcionen
		3.6.3. Aspectes a millorar
	3.7. Activitats específiques dissenyades pels promotors i promotores	3.7.1. Tipus d'activitat, objectiu i calendari
		3.7.2. Models i referents teòrics
		3.7.3. Models i referents metodològics i didàctics
		3.7.4. Implicació, participació d'alumnat i famílies, del centre
		3.6.5. Intercanvi amb altres promotors-es
	3.8. Altres activitats que desenvolupen	3.8.1. Tipus d'activitats
		3.8.2. Entitat o suport que les proposa
	3.9. Altres tasques o accions que s'emprenen i duen a terme	3.9.1. Quines i amb qui
		3.9.2. Finalitat, durada, periodicitat i justificació o criteri
		3.9.3. Altres qüestions
	3.10. Relació amb els centres educatius on treballen	3.10.1. Periodicitat de la relació x centre
		3.10.2. Tipus de relació x centre
		3.10.3. Accions i tasques encomanades
		3.10.4. Accions i tasques d'iniciativa pròpia



ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
4. SITUACIÓ LABORAL	4.1. Data d'inici relació laboral Fundació Pere Closa	
	4.2. Procés de selecció i contractació	
	4.3. Tipus de contracte en cada moment	
	4.4. Jornada laboral	4.4.1. Hores setmanals actuals de dedicació segons contracte
		4.4.2. Modificacions si n'hi ha hagut, quines
		4.4.3. Motius de les modificacions
		4.4.4. Queixes, consideracions varies...
	4.5. Territori de treball actual	4.5.1. Si hi ha hagut canvis, quins i perquè
		4.5.2. Altres territoris on s'hagi treballat
		4.5.3. Altres territoris amb els que es mantingui vincles laborals
	4.6. Centres amb dedicació del promotor/a (segons el contracte)	4.6.X... Dedicació setmanal actual -dia i horaris- per cada centre
	4.7. Vinculació amb cada claustr	4.7.1. Tipus de vinculació
		4.7.2. Avantatges o inconvenients
	4.8. Aspectes que es percebin com a millorables	
	4.9. Millores realitzades	4.9.1. On, en quin centre o àmbit de treball
		4.9.2. Quines
		4.9.3. Quan s'han produït
		4.9.4. Perquè, quin és el motiu
		4.9.5. Com s'han dut a terme
	4.10. Valoracions de diferent tipus sobre la relació laboral amb la Fundació	
	4.11. Altres valoracions relatives a la situació i relació laboral	4.11.1. Altres entitats o institucions que es mencionin

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
5. RELACIÓ LABORAL	5.1. Protocols i processos de comunicació entre promotors i Fundació Pere Closa	5.1.1. Tipus i quantitat de protocols i/o processos que han de seguir
		5.1.2. Motius i tasques relacionades amb cada protocol o procés
		5.1.3. Dificultats que impliquen
		5.1.4. Valoracions que se'n fan
	5.2. Obligacions laborals de coordinació fora dels centres	5.2.1. Tipus, quantitat, entitat, moment...
		5.2.2. Percepció de les implicacions des dels promotors
	5.3. Relació amb el conjunt de l'equip promotors Catalunya	
	5.4. Relació amb el Consorci d'Educació	



ANNEX III. Fitxa Etnogràfica Centres Educatius.



Fitxa Etnogràfica Centres Educatius. Versió 5.

NOM DEL CENTRE EDUCATIU: ETAPES:	CURS:
-------------------------------------	-------

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
6. PERFIL DEL CENTRE	6.1. Dades de identificació del centre educatiu	6.1.1. Nom complet del centre
		6.1.2. Noms anteriors o sobrenoms amb què se'l coneix
		6.1.3. Adreça completa amb districte postal
		6.1.4. Barri sociològic i Districte Territorial al que pertany
		6.1.5. Telèfon, web i persona de contacte
	6.2. L'alumnat	6.2.1. Número de línies i total d'alumnes, x gènere
		6.2.2. Número d'alumnat estranger -absolut i relatiu-
		6.2.3. Número d'alumnat del poble gitano -absolut i relatiu-
		6.2.4. Número d'alumnat d'atenció específica
		6.2.5. Tipus d'atenció específica
		6.2.6. Problematitzacions i necessitats percebudes
		6.2.7. Percepcions positives
	6.3. El Claustre	6.3.1. Número total de professorat de plantilla estable
		6.3.2. Número total de professorat
		6.3.3. Altres membres del claustre
		6.3.4. Mobilitat del professorat, inclosos els especialistes – mitjana d'antiguitat
	6.4. L'equip educatiu especialitzat	6.4.1. Especialistes en diversitat – número, tipus-
		6.4.2. Estabilitat de l'equip -antiguitat individual, mitjana d'antiguitat, ratios, altres...-
	6.5. Altres sobre el centre educatiu	6.5.1. Antiguitat al barri
		6.5.2. Relació del centre amb el barri
		6.5.3. Projectes en marxa sobre temes educatius generals
		6.5.4. Absentisme al centre – dades, percepcions
		6.5.5. Demandes no específiques de l'alumnat gitano
		6.5.6. Pla de Barris – impactes, canvis, percepcions...-
	6.6. Relacions amb la comunitat gitana	6.6.1. En general
		6.6.2. De manera específica – casos en positiu
		6.6.3. De manera específica – casos en negatiu
		6.6.4. Demandes concretes
	6.7. Predisposició a la col·laboració en la recerca	6.7.1. Dificultats o facilitats
		6.7.2. Tipus de respostes
		6.7.3. Actituds entrevistes
		6.7.4. Permet les observacions, com, quan, de què
	6.8. Treball en xarxa i relació amb altres centres o entitats	6.8.1. Si n'hi ha, amb quins centres o entitats
		6.8.2. Per quins motius, en quins aspectes, quan, on i com
	6.9. Formulació clara de preocupacions o demandes	6.9.1. De quin tipus, per quins motius i envers quines entitats



	6.10. Altres consideracions rellevants per la recerca	
--	---	--

ÀMBIT	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
7. SERVEI PROMOCIÓ	7.0. Centre referent, estable o puntual	7.0.1. Des de quan i perquè
		7.0.2. Si hi ha hagut canvis, quins, quan i per quin motiu
		7.0.3. Perquè formen part del programa de promotors
		7.0.4. Qui i com es pren la iniciativa de formar-ne part
	7.1. Persona referent en la relació amb el promotor i promotora	7.1.1. Nom complet i càrrec actual
		7.1.2. Si n'hi ha hagut d'altres, quines i en quins períodes
		7.1.3. Tipus de relació i motius de la relació
		7.1.4. Quan i on s'estableix la relació
	7.2. Persona promotora del centre	7.2.1. Nom complet
		7.2.2. Dedicació en dies i hores al centre
		7.2.3. Si hi ha hagut altres promotors, quins, quan i motius del canvi
		7.2.4. Valoració de la persona promotora, en general
	7.3. Tasques del promotor del centre	7.3.1. Quines tasques fa
		7.3.2. A quins i quants alumnes fa seguiment
		7.3.3. Quins tipus de seguiment i des de quan
		7.3.4. A quines i quantes famílies fa seguiment
		7.3.5. Quin tipus de seguiment i des de quan
		7.3.6. Valoració de les seves tasques
		7.3.7. Què caldria/voldrien modificar o millorar
		7.3.8. Qui ho hauria d'arreglar
		7.3.9. Aspectes ben resoltos que es podrien replicar
	7.4. Accions empreses pel centre, tipus, objectius, períodes	7.4.1. En relació amb l'alumnat i famílies gitanes
		7.4.2. Altres accions genèriques que s'emprenen
		7.4.3. Accions que caldria/voldrien dur a terme
	7.5. Situació del centre	7.5.1. Aspectes destacats de la situació del centre que justifiquen comptar amb el servei de promoció
		7.5.2. Què passa al centre ara, en relació al què passava
		7.5.3. Què voldrien modificar, millorar, canviar
		7.5.4. Amb quin objectiu
		7.5.5. Queixes i/o demandes relacionades amb el servei
	7.6. Preocupacions, queixes, peticions	7.6.1. Quines de tipus genèric
		7.6.2. Quines de tipus específic pel poble gitano
		7.6.3. Què necessiten, qui ha de donar la resposta
	7.7. Sobre les institucions	7.7.1. Quan surten a escena, quin és el sentit de tot plegat

